

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО КЛАСИЧЕСКИ И НОВИ ФИЛОЛОГИИ

Том 110

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF CLASSICAL AND MODERN PHILOLOGY

Volume 110

ПРОБЛЕМИ НА ВЗАИМОРАЗБИРАНЕТО В КОМУНИКАЦИЯТА НА ПРЕХОДЕН ЕЗИК

МАГДАЛЕНА МАРКОВА

Катедра „Западни езици“

Магдалена Маркова. ПРОБЛЕМИ НА ВЗАИМОРАЗБИРАНЕТО В КОМУНИКАЦИЯТА НА ПРЕХОДЕН ЕЗИК

Студията изследва някои особености на взаиморазбирането при използването на преходен френски език в комуникацията. Проследява се развитието на понятието преходен език и връзката му с елементите от интерактивната езикоусвоителна схема. С поставянето на ниската езикова компетентност в перспективата на словесното взаимодействие се открояват специфичните проблеми на разглеждания тип общуване и техниките за преодоляването им.

Ключови думи: взаиморазбиране, преходен език, словесно взаимодействие, комуникация

Magdalena Markova. PROBLEMS OF INTERCOMPREHENSION IN INTERLANGUAGE COMMUNICATION

This study examines some particularities of intercomprehension when French interlanguage is used in the communication. The development of the concept of interlanguage is discussed, as well as its links with the elements of the interactive scheme of language acquisition. The low language competency is placed in the perspective of the verbal interaction, then the specific problems of this type of communication, as well as the technics of overcoming them are pointed out.

Keywords: intercomprehension, interlanguage, verbal interaction, communication

Увод

Настоящото изследване проучва техниките на взаиморазбиране, които се прилагат, когато езиковата компетентност на комуникантите не е висока и в общуването помежду им ясно личи, че е необходима взаимна подкрепа, за да може смисълът на изказванията да се формулира и предаде, съответно да се интерпретира и разбере, за да може успешно да се допълни и продължи. Използваният корпус се състои от текстови синхронни взаимодействия („чатове“), проведени между студенти от различни народности и с различни първи езици (E1) и култури, следващи във френскоезични бакалавърски програми в Софийския университет „Св. Климент Охридски“, университета „Овидий“, Констанца, Държавния икономически и финансов университет, Санкт Петербург, и Университета Галатасарай, Истанбул. Този тип взаимодействия са дефинирани като интерлингвални, т.е. протичащи на език, който е преходен за всички участници и се явява трети, различен език спрямо E1 на всеки от тях.

Методологичната рамка на изследването е очертана от интеракционистските подходи в дискурсивния анализ, в това число така наречения анализ на разговорите¹ и анализ на разговорите в изследванията върху усвояването на втори език² (E2). Приложеният метод (по-специално в практическата част на настоящото изследване) може да се характеризира като метод на работа с автентични езикови данни. Данните представляват записи на реално протекли взаимодействия, като взетите от тях примери са в оригиналния им вид, с всички специфики на преходния език, без да са нанасяни впоследствие промени или корекции от страна на студентите или на преподавателите, участващи в проекта.

Поява на понятието преходен език

Понятието преходен език (англ. *interlanguage*; фр. *interlangue*) играе важна роля в концептуализирането на процесите на езикоусвояване. За първи път се използва от Лари Селинкър през 1972 г. в едноименния му труд. Селинкър обаче твърди, че бащинството на термина следва да се отдаде на Вайнрайх (1953). Паралелно и независимо от това други изследователи работят върху понятия с подобна концепция, като например приблизителна система (*approximative system*) и преходна компетентност (*transitional competence*). Макар и първоначално разработено според принципите на генеративната граматика, то придобива успех сред привърженици на други теории, например вариационистките, където се предпочитат терминологичните изрази лект на учещия (*lecte d'apprenant*) и вариативност на учещия (*learner variety*).

¹ Conversation analysis (CA).

² Conversation analysis for Second Language Acquisition (CA for SLA).

Идеята, от която тръгва Селинкър, е, че в преходния език на учещия се установяват освен явления, дължащи се на трансфер от родния език (хипотеза на Ладо 1957), и явления, които се дължат на научени правила от езика-цел, както и такива, които не се дължат нито на едните, нито на другите. Петте психолингвистични процеса, които формират говора на учещия в хипотезата на Селинкър, са следните: (а) трансфер от родния език, (б) свръхобобщаване на някои правила на езика-цел, (в) трансфер от ученето, (г) стратегии за общуване, (д) стратегии за учене (Селинкър 1972; по Тарон 2006: 748). Трансферът от родния език може да е отрицателен или положителен. Отрицателен трансфер е налице, когато учещият извършва спонтанен пренос на правила от родния към чуждия език, които обаче не са валидни за чуждия. Този вид пренос е известен още като интерференция. Положителният трансфер е налице, когато пренесените от родния език правила съвпадат – по случайност или не – с тези в чуждия. Свръхобобщаването е явление, което се наблюдава както при усвояването на Е2, така и на Е1. То най-често е лексикално, например учещият или детето използва една и съща лексема, за да препрати към общ клас явления, процеси, предмети и др. В хода на усвояването на Е2 например учещият използва всеки път глагола „ходя“ вместо по-специфичните *разхождам се, тичам, насочвам се*; при усвояването на Е1 малкото дете често използва думата „куче“ за всяко четирикрако животно, което види. Трансферът от ученето съответства на прилагането на практика на предварително научени правила. Стратегиите за общуване са всички способности, които човек придобива в хода на социализацията си и които му помагат да преодолее временните затруднения и да поддържа хода на общуването, за да постигне целите си; това са способности, придобити като цяло още в детството по време на усвояването на родния език. Стратегиите за учене са съзнателни или несъзнателни способности за целенасочено включване на нови знания и умения, на нови когнитивни структури към вече наличните.

Чрез извеждането на тези пет психолингвистични процеса, характеризиращи преходния език, Селинкър прави огромен принос в изучаването на говора на учещия, тъй като поставя акцента върху всички разнообразни ресурси, които са на разположение на учещия и които му дават възможност да се развива по посока на Е2.

Преходен език и анализ на грешките

Както отбелязва Вогел (1995: 25–26), моделът на преходния език дава възможност процесите на усвояване да се описват като вариативни процеси, които във всякакъв контекст изискват прилагането на едни и същи умения и стратегии, като включва както изграждането на езикова компетентност, така и способността да се използва преходното, междинното знание за действие в ситуация на комуникация. Друга характеристика, която го отличава от пред-

шестващите го модели, например моделът „анализ на грешките“ на Кордър (1971, по фр. превод 1980), е възможността грешката да бъде поставена в „естествения“ езиков контекст на нейната поява и съответно да бъде обяснена, без да бъде изолирана от по-широката езикова съвкупност, която представлява преходният език. Наистина, разглеждана индивидуално и изолирано, грешката не дава достатъчно индикации относно това, което учещият е научил на E2, нито относно начина, по който е организиран познанията си.

Вариативност и вътрешна системност на преходния език

Основните общи характеристики на преходния език са вариативността и вътрешната системност, поради което не става дума за едно, а за цяла поредица от състояния, като цяло в посока на отдалечаване от родния език и на приближаване към езика-цел, макар и – поради вътрешноприсъщата си вариативност – да има връщания назад, които могат да са моментни (случаи на умора) или по-трайни (случаи на „фосилизация“, Селинкър 1972). Така напредъкът на преходния език може да се сравни с процес на постепенно добавяне на концентрични кръгове подобно на образуването на кръговете на дървесния ствол (Клайн 1989) или с постепенно и частично наслагане на нови все по-големи кръгове едни върху други, приближаващи се все повече към целта E2. В този втори модел Дьофе (2003) набляга на „естествените“ ситуации, при които ученето се осъществява във и чрез комуникацията и където напредъкът се извършва по интегриран и поетапен начин (в дисконтинуитет): на всеки стадий различните умения и компетентности, колкото и ограничени да са те в началото, се комбинират и се използват в общуването, като формират езикови микросистеми (Пи 2000), представляващи последователните състояния на преходния език. Всяка от тези последователни микросистеми се характеризира със своя собствена вътрешна логика, темпоралност (временни състояния) и приблизителност. Преминаването от едно състояние в друго се характеризира с качествени „скокове“ (срвн. явлението *bootstrapping*³), когато учещият е успял да изгради нова система въз основа на данните, на които междуременно е бил изложен и които е успял да асимилира (Дьофе 2003: 204).

Езиковият материал, изказванията, които влизат в перцептивното пространство на учещия в хода на ученето, се назовават в литературата като *input* – въведени в системата данни – название, което лингвистиката заимства от ком-

³ *Bootstrapping* е обект на многобройни теории първо за усвояването на E1, а впоследствие и на E2. Основната идея е, че бебето използва част от езиковата система, която вече е усвоило, за да напредне в усвояването на друго ниво. Така някои аспекти от възприетите изказвания се използват като пряк път към ученето на нови езикови аспекти. Най-важното е, че тази „система“ позволява на бебето да напредва самостоятелно, разчитайки на себе си.

пютърния модел на предаване на информацията (вж. фиг. 2 по-долу). Езиковите данни, които са асимилирани от учещия вследствие на въведените данни, се наричат *intake* – прием, поемане. Тези понятия повдигат въпроси, свързани със средата, в която протича общуването, със степента, в която входните данни се превръщат в *uptake* – възприети данни, а след това се прилагат като *output* – изходни данни. Има ли естествена среда на учене, отличаваща се радикално от другите видове среда и благоприятстваща най-силно езикопридобиването?

Когато се говори за естествена среда на комуникация, противопоставяща се на учебна или изкуствена среда, се прави пълно разграничение между ситуация на комуникация и ситуация на учене. Различните среди е добре да се разграничават за целите на лингвистичния анализ – за да се типологизира комуникативната ситуация и оттам жанрът на словесното взаимодействие, но трябва да се има предвид, че това разграничение е условно, тъй като във всяка ситуация на комуникация има учене и във всяко учене има комуникация.

В изследвания корпус от текстови синхронни взаимодействия, или „чатове“, комуникативната среда може да се категоризира като изкуствено проектирана за изпълнението на определени цели и задачи. Чат-общуването се повлиява от така зададената рамка на макроравнище – общо структуриране на чатовете, особено внимание върху използвания език, върху разискваните теми и др., и на по-ниско равнище – в някои определени, ясно откритими моменти, когато се разискват въпроси, свързани с изпълнението на задачите. Въпреки това в по-голямата си част общуването между студентите проявява повечето характеристики на автентичен чат – спонтанност, разговорен стил, по-слаб контрол върху изказа. Може да се каже, че се наблюдава преход от една среда (изкуствено създадена) към друга (естествена) и обратното. Дори да става въпрос за изкуствено създадена среда, това не пречи на участниците да общуват спонтанно. Нито ученето е възможно без общуване, нито обикновеното общуване изключва ученето, било то направлявано или автонаправлявано. Например в изследваните разговори се наблюдават обяснения на езикови, социолингвистични и дискурсивни правила. Това означава, че не следва да се поставя непропусклива граница между имплицитното учене, произлязло от общуването в естествена среда, без ясно обозначена учебна цел, и експлицитното учене, протичащо чрез разяснение на езиковите правила.

Вариативността на преходния език се наблюдава не само на отделните етапи на развитие (т.е. във времето), но също и в различните ситуации на езикова продукция (Вогел 1995: 67). Явлението е характеризирано от Тарон (1979) като „ефект на хамелеона“ – в някои ситуации на пълна мобилизация на ресурсите равнището на езикова продукция може да е високо, докато в други – умора, продължителна липса на практика, и т.н., да е много по-ниско. Преходният език се характеризира също така с нестабилност и вариативност както в индивидуалните му проявления, така и между отделните индивиди.

Нестабилността се проявява като колебливост, опростяване на структурите, намаляване на семантичната сложност, използване на стратегии на компенсиране и отбягване.

Въпреки вариативността и нестабилността си обаче, преходният език се характеризира с известна вътрешна системност – за определен период от време, на определен етап от развитието, определен брой правила управляват езиковата продукция на учещия. Тези правила са еkleктични за външния наблюдател, тъй като са част от няколко различни системи, които се опитват да се нагодят една към друга, като непрекъснато се променят – правилата на E1, правилата на E2 и правила, които не спадат нито към едната, нито към другата категория, а се дължат на вътрешното, индивидуално развитие на системата.

Моделът на динамичното и постепенно усложняване (модел на Кордър)

Стивън Кордър (1971, по фр. превод 1980) отбелязва, че освен родния език, в езика на различни учещи има и общи черти, които не могат да се обяснят с трансфера. Това е така, защото в основата, на която стъпва учещият, се включват познания и опит за света, придобити със и във родния език, както и комуникативни способности, които са повече или по-малко развити спрямо същия този език. Кордър вижда в процеса на езикоусвояване вместо пресструктуриране по-скоро усложняване, т.е. способността в началото на всяко усвояване да си служим с по-прост код, който постепенно да е в състояние да се подобрява и усъвършенства. Ето защо в модела на постепенното усложняване на Кордър отправна точка за развитието на чуждия език е един сравнително опростен вариант на родния език, нещо като универсален и езиково неутрален базисен код, който постепенно се усложнява. Използвайки като основа теорията за детското развитие като процес на непрекъснато взаимодействие с околната среда, Кордър определя усвояването на E2 като постепенно изработване и тестване на хипотези. Напредъкът в континуума става въз основа на данните (*input*), на които е изложен субектът, изучаващ E2. Тези данни му помагат да прави хипотези, които после тества, формулирайки собствените си изказвания при взаимодействието с околната среда на чуждия език (*output*). По този начин учещият придобива интерлингвална граматика – граматика на преходния му език, която става все по-адекватна на граматиката на E2 и чието развитие зависи от нивото на комуникативна възискателност на учещия.

Моделът на Кордър поставя обаче някои ограничения. Първо, взаимодействието с околната среда се разглежда единствено под ъгъла на процеса на избор и тестване на хипотези, а не като реална възможност за съвместно дискурсивно изграждане. Второ, дори да има работа с хипотези, трудно може да се приеме, че умът на учещия работи подобно на процесор, програмиран единствено да избира и да тества хипотези. Например някои учещи упорито

повтарят определени грешки (в произношението, но също и в морфологията и в синтаксиса на изучавания език), като непосредствено след изказването си осъзнават, че са направили грешка, т.е. „избрали са и са тествали хипотезата“, но това осъзнаване не им осигурява желания напредък за дълъг период от време.

Моделът на Кнап-Потоф / Кнап

Кнап-Потоф / Кнап (1982, по Вогел 1995) допринасят за концептуализирането на преходния език, като включват перцепциите и преживяванията на учещите. Според тях преходният език се състои от качествено различни познания по E2, които се различават по следните пунктове: (1) степента на увереност, с която учещият използва познанията си по E2, (2) способността да си осигури навременен достъп до тях (свързана със стратегии за активирането на знания), (3) продуктивността на знанията, т.е. потенциалът на креативност, който те съдържат както за изграждане, така и за разбиране на нови езикови форми. В този модел проблемът, свързан с недостига на знания и неспособността да се осигури достъп до тях, се допълва с различни стратегии за учене (избор, съхраняване, разширяване на знанията и достъп до нови знания) и за комуникация (паузи, повторения, колебания в изказа, признаване на проблем, свързан с формулирането или разбирането, задаване на въпрос, молба за повторение, търсене на помощ от по-компетентен събеседник). Прилагането на тези стратегии улеснява учещия в изграждането на смисъла и в постигането на комуникативните му цели и така компенсира недостатъчните езикови знания.

Съзнание

Вогел отбелязва, че учещите осъзнават нестабилния характер на своя преходен език, за което свидетелства способността им да се самокоригират и желанието им да превърнат комуникативната ситуация с носители на езика в ситуация на учене, тъй като за голяма част от учещите функциите на контрол и корекция, които се осъществяват в хода на тези ситуации, често им се струват по-важни от самата комуникативна ситуация⁴ (1995: 66–67).

⁴ Това, разбира се, зависи до голяма степен от личността на самия учещ. Някои учещи преувеличават значението на правилния изказ – за тях е толкова важно да се изказват правилно, че упражняват непрекъснат контрол и държат да се упражнява контрол и корекция върху всяко изказване. Но доминиращата функция на контрол може да доведе до затормозяване и дори до блокиране на нормалното общуване. Други учещи с лекота се впускат в разговор, без да се безпокоят от формата на казаното и без да се вслушват в съветите за правилност – такава нагласа помага за създаването на по-смислен разговор и вероятно води до още по-голяма свобода на общуване, която с течение на времето спомага за усъ-

Темата за осъзнатото отношение както към усвояването на Е1 и Е2, така и към езиковите процеси изобщо е широко обсъждана. Тя е свързана с *мета-* и *епи-* езиковите дейности.

Шмит (1990) разграничава четири типа „съзнание“ – осъзнато отношение към ученето:

- намерение за учене (*intentionality*);
- внимание, насочено към обекта на ученето (*attention*);
- съзнанието, което съпътства ученето (*awareness*);
- контрол върху процеса на учене (*control*).

Настоящото изследване поддържа тезата, че не само ситуацияите на общуване с носители, но и тези между неносители на езика могат да се изживяват като ситуации на общуване-и-учене, особено когато единият събеседник в двойката е по-напреднал от другия и има желание да помогне на своя колега в напредъка на дискусиата и в обогатяването на познанията му.

Моделът на Бернар Пи – микросистеми, от които се състои преходният език

Реми Поркие и Бернар Пи (2004) разграничават вербалните практики между носители на езика и тези, в които участва(т) неносител(и). Първите

се основават на социален консенсус, простиращ се във времето и пространството и сред определена социална общност – консенсус, материализиран чрез нормата на естествените езици (2004:22).

Вторият вид практики се основава

на решения *ad hoc*, които учещият и неговите партньори импровизират, за да разрешат в локален план проблемите, поставени от обстоятелствата на комуникацията и/или познанието (*ibid.*)

Така в преходния език се наблюдава опит за уравновесяване на две тенденции – от една страна, стремежът към доближаване до сложната организация, характеризираща естествените езици, от друга, нестабилността, породена от обстоятелствата на контекста и ограниченията на ученето. Ето защо Б. Пи поставя под съмнение схващането за преходния език като отделни „стадии на изучаване на езика, съответстващи на структурирани състояния“ (Бес / Поркие 1984: 233), а поставя акцент върху вариативността, характеризираща езиците като цяло. Но характерни също така за преходния език са и понятията *микросистеми* и *разнородност*. Първото

вършенстване на преходния език, но в краткосрочен и в средносрочен план тези учещи са изложени на висок риск от фосилизация на грешките си.

позволява езикът да се разглежда като нестабилно равновесие. Вместо да го дефинираме като кохерентна система от взаимозависими единици, можем да го разглеждаме като съвкупност, формирана от неопределен брой микросистеми. Тяхното съжителство предполага фактическа солидарност, но оставя достатъчно свобода, така че всяка система да има относителна автономност. Това обяснява защо „учещият групира елементите посредством опита, в *оригинални граници*, в повечето случаи различни от тези, които използва дескриптивната лингвистика“; че „учещият организира всяка подсистема според правила, които се изменят във времето, така че всяко едно правило може да функционира според *оригинални и специфични* принципи“; че „изграждането и организацията на нова подсистема може да има отражение върху предишните подсистеми. Така се прегрупират интегрираните вече елементи и се преразглеждат някои правила за вътрешната им организация (Пи 1980: 47–48, цитиран от Бес / Поркие 1984: 233).

Тези характеристики като *оригиналност, специфичност, нестабилност* – и *разнородност* като цяло – не означават обаче, че учещият няма стремеж към постигане на нормата, т.е. доближаване към онзи тип взаимодействия, които характеризират носителите на езика. Преходният език е подложен на „нормативен натиск“, който може да приеме различни форми:

придобиването на език е също така имитиране на модели, повтаряне на форми, запомняне, автопреформулиране, участие в епизоди на интерактивно допълване, съвместно изказване, сключване на дидактични договори с по-компетентните събеседници, приемане на поправки, проверка на думи в речника, молби за помощ и т.н. Но тези видове нормативен натиск произхождат най-вече отвън. Те канализират, отхвърлят, потвърждават или преструктурират идиосинкратичните, локални и нестабилни правила на преходния език. Така учещият е ангажиран в два различни, макар и взаимодопълващи се проекта: да изгради своя преходен език под формата на съвкупност от микросистеми и да го доближи до модела, който представлява чуждият език, така както той се практикува в обкръжението му. Тези два проекта се изпълват със смисъл в един трети проект (или по-скоро серия от проекти), който се състои в съобщаването на нещо на някого в определен контекст и със специфични цели (Поркие и Пи, 2004: 22).

Теории за лектите на учещите ***(англ. learner variety, фр. lectes d'apprenants)***

Близки по ориентация и теоретични принципи с модела на Б. Пи, теориите за лектите тръгват от една основна предпоставка от общо комуникативно естество, а именно, че учещият – независимо дали се намира в условията на направлявано или ненаправлявано усвояване – е в ситуация, в която с ограничени средства трябва да постигне определени (комуникативни или прагматически) цели⁵. Тези ограничени от гледна точка на езика-цел средства предста-

⁵ Тази идея, представена от перспективата на действения подход, присъства в Общата европейска езикова рамка (2001).

влияват неговата система за изразяване, неговият „лект на учещ“⁶. Различните теории признават два вида системност (Клайн 1989:21).

(а) Всеки лект, независимо от нивото си на елементарност, притежава вътрешна системност наред с нестабилни елементи. Ето защо функцията на дума или конструкция в лекта на учещия не могат да се обяснят с функцията на дума или конструкция в езика-цел.

(б) Усвояването на език, взет в неговата системност, може да се разглежда като поредица от преходи от едно езиково състояние в друго, тези преходи притежават известна системност.

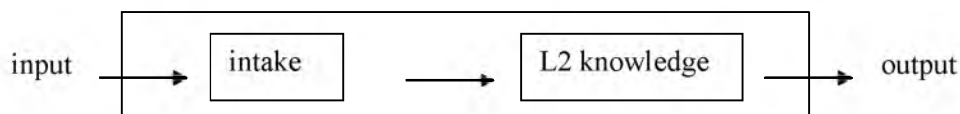
Input – входящи езикови данни

Съвременните теории за езикоусвояването приемат, че въведените данни (езиковият *input*) са от съществено значение за развитието на преходния език. Но каква точно е тяхната роля, всяка теория дава свой отговор на това.

За бихейвиоризма въведените данни играят огромна роля, тъй като представляват моделът, който учещият трябва да следва за постигането на желаното езиково поведение.

Според привържениците на генеративната граматика данните са необходими, но единствено, за да активират действието на така нареченото устройство за езиково придобиване (*language acquisition device, LAD*).

Някои течения в психологията и лингводидактиката възприемат кибернетичен подход в разработването на нови модели, в които езикопридобиването е уподобено на компютърна обработка. Така например Елис представя компютърен модел на придобиване на втори език въз основа на теорията за преходния език, в който въведените езикови данни играят съществена роля. Моделът може да се представи схематично по следния начин (фиг. 1):



Фиг. 1. Компютърен модел на придобиване на E2 (по Елис 2003 [1997])

Механизмът на езикопридобиване според този модел е следният:

Учещият е изложен на езикови данни (*input*), които се обработват на два етапа. Първо, една част от тях се взимат под внимание и се изпращат в краткосрочната памет. Това са възприетите или запаметени данни (*intake*). Второ, част от възприетите данни се складира в дългосрочната памет като знания на E2 (*L2 knowledge*). Процесите, отговорни за създаването на възприетите данни и на знанията на E2, протичат в „черната кутия“ на ума на учещия, където се изгражда преходният му език. Накрая знанията на E2 се използват от учещия за продукция на писмени и устни изходни данни (*output*) (Елис, 2003: 35).

Този модел обаче не дава отговор на въпроса кои вътрешни и външни фактори определят превръщането на входните езикови данни във възприемане, нито какво се случва в „черната кутия“, така че възприетият материал да изгради преходния език на учещия, който да даде възможност за появата на изходни езикови данни.

От психолингвистична гледна точка входните езикови данни са както самото езиково обкръжение на учещия, така и

сложен феномен на схващане и обработка на езиковата информация: учещият трябва първо да я възприеме, да я декодира, за да ѝ придаде смисъл и да я складира със семантизма ѝ в дългосрочната си памет, за да може накрая да интегрира новите форми и правила в интерлингвалната си граматика (Вогел 1995: 122).

Основните механизми за обработка на входните езикови данни в тази перспектива са перцепцията, разбирането и процесите на придобиване, а факторите, които влияят, са нивото на знания на чуждия език (с други думи, стадият на развитие на *преходния език*), както и целите, които си поставя учещият.

Според теорията на Кордър в процеса на взаимодействие с околната среда учещият проверява различни хипотези. Така той избира сред елементите, на които е изложен, онези, които ще тества като интерлингвални хипотези – това са възприетите данни (*intake*), които учещият реализира въз основа на въведените (*input*). За Кордър обаче не всяка езикова форма, на която е изложен учещият, може да се квалифицира като въведени данни (*input*), а само това, което учещият наистина възприема и контролира като такива, т.е. това е възприетото (*intake*).

Приносът на Кордър тук е, че поставя акцент върху ролята на учещия в процеса на ученето на Е2. Като привърженик обаче на чомскианската идея за вроденото езиково познание (*Language Acquisition device, LAD*, или „черна кутия“) Кордър смята, че възприетото (*intake*) се ръководи тъкмо от въпросния механизъм на езиково познание *LAD*, а не от когнитивни процеси като внимание, памет, съзнателно отношение и др.

Стивън Крашен (1982: 21) свързва ученето с разбирането в хипотезата, известна като „хипотеза за въведените езикови данни“ (« *the input hypothesis* »): според него, за да има напредък в усвояването, учещият трябва да разбира новата езикова структура, като се фокусира само върху съдържанието, а не върху формата⁶.

⁶ „The input hypothesis makes the following claim: a necessary (but not sufficient condition) to move from stage *i* to stage *i+1* is that the acquirer understands input that contains *i+1*, where „understand“ means that the acquirer is focused on the meaning and not the form of the message.

We acquire, in other words, only when we understand language that contains structure that is „a little beyond“ where we are now“ (Крашен 1982: 21, цитиран от Вогел 1995: 129).

Крашен тръгва от принципа, че за да се научи нещо, представеното трябва леко да надвишава актуалното ниво на познание. Според него за езикопридобиването основна роля играят въведените езикови данни, като други фактори освен него не се споменават, което е логично, тъй като Крашен също заема генеративистка позиция.

Освен това Крашен поставя в един и същи план *разбирането* и *придобиването* на езиково познание. Обаче не бива да се забравя, че

езикопридобиването предполага разбиране, но освен това изисква други когнитивни дейности (Вогел 1995: 129).

Следователно е необходимо да се отчита разликата между

разбиране като конструиране на смисъла на езиковата експозиция (*input*) и езикопридобиване като изграждане на когнитивна структура, която непрекъснато се изменя в процеса на учене, (като се допълва) с нови съдържания, но и (като се намалява) със забравяне (*ibid.*).

Разбирането на езиковата експозиция предполага сравняване с общия релевантен хоризонт на учещия, активиране на други източници на информация, свързването ѝ с другите знания на учещия, прилагане на различни когнитивни модели за обработката ѝ (модели от долу нагоре, „bottom-up“ и от горе надолу, „top-down“). От друга страна, езикопридобиването включва освен първото ниво на идентифициране и разбиране на езиковата експозиция (въведени езикови данни, или *input*), представени в схемата $[i \rightarrow i+1]$, редица други когнитивни процеси, като например, онези, свързани с така нареченото учене с разбиране (*meaningful learning*), които Вогел развива (1995: 130–134) в следните точки:

- 1) намерения за учене и придобиване – при наличие на такива намерения учещият обръща внимание не само на съдържанието, но и на формата, противно на това, което твърди Крашен;
- 2) йерархична организация в матрицата на усвояване (новите знания се интегрират в съответните когнитивни структури, от по-обща към по-конкретни езикови нива);
- 3) субсумпцията като интегриращ принцип на информацията: новите знания се интегрират в йерархизирана когнитивна структура, която вече е създадена; те се подчиняват на структури, съответстващи на по-високо ниво на обобщеност и абстракция;
- 4) стабилизиране в дългосрочен план на езиковите познания (и превръщането им в основа и източник на нови знания посредством пренос).

От така изложените операции по разбиране и усвояване става ясно, че разбирането е само една от предпоставките за езикопридобиването и че други

фактори също играят роля в този процес. За да обяснят по-добре връзките между езиковата експозиция (или входящите езикови данни, *input*), възприетото от учещия (*intake*) и неговата езикова продукция (*output*), изследователите се насочват и към процесите на *внимание*.

Освен общото намерение за усвояване е необходимо вниманието на учещия да бъде насочено към даден обект на усвояване.

Шмит (1990) прави разграничение между перцепция (*perception*), забелязване или фокусиране (*noticing* или *focal awareness*), което Гас (1988) нарича още фокусиране върху езиковите данни (*apperceived input*), и внимание (*attention*). Забелязването (*noticing*) се отнася до субективното преживяване на стимулите и се свързва със съзнанието за това, което сме забелязали, както и с възможността да го сравняваме и анализираме с други забелязани неща.

От друга страна, вниманието според Шмит е *контролен процес* върху предаваната информация. То е вид филтър, предпазващ от претоварване, когато езиковите данни, на които сме изложени, са по-сложни.

Хипотезата на Шмит относно връзката между езиковите данни (*input*) и възприетото (*intake*) е, че възприетото е онази част от данните, която сме забелязали, на която сме обърнали внимание дори случайно.

Заклучението е, че подсъзнателното учене на език е невъзможно и че няма учене без внимание (възприетото е това, което съзнателно сме забелязали). Това все пак е нюансирано с твърдението, че ученето е възможно, без учещият да го е съзнавал, но такъв вид учене не играе съществена роля.

Становището на М. Лонг (1996) и С. Гас (2005) в това отношение е, че селективното внимание (*selective attention*) е това, което играе основна роля в ученето, като начин да се обясни създаването на ново знание и/или реструктурирането на съществуващо такова. Вниманието функционира именно в онези специфични моменти от взаимодействието като договаряне, имплицитни поправки и други, в които има разминаване между формите от езика-цел и формите, използвани от учещия.

Функцията на вниманието в горните изследвания е разглеждана във връзка с разрешаването на проблемите на взаиморазбирането. В изследването на П. Григс (2002) насочването на вниманието върху езиковия код се разглежда като част от контролирани когнитивни процеси и като такова играе съществена роля в усвояването на речеви умения (2002: 53). Авторът представя, следвайки труда на Томлин & Вила (1994), *системата на вниманието*, съдържаща три взаимосвързани компонента: бдителност (*vigilance*), която е общо и глобално разположение на духа за обработка на постъпващите данни; насоченост (*orientation*), която се състои в насочване на ресурсите на вниманието към специфични данни; и идентифициране (*detection*), което е когнитивното регистриране на тези данни (за подробно представяне вж. също Гас & Селинкър, 2008). Според Томлин & Вила вниманието не изисква съзнание, но съзнанието може да послужи за подкрепа на вниманието, като подсили бди-

телността и насочеността. Ето защо при определени условия на комуникативната ситуация (например присъствие на носител на езика или на преподавател, изискващо бдителност към съблюдаване на езиковата норма) вниманието на учещите – тяхната бдителност и насоченост – са много по-ефективни при идентифицирането на проблем в собствената им езикова продукция, отколкото, когато просто получават негативна обратна връзка (Григс 2002: 56–57).

Входящи езикови данни (input) и обработени данни (saisie)

Според Бес и Поркие обработените данни (*saisie*) са

първоначалният процес на усвояване, представляващ перцептивна обработка под експлицитна, имплицитна или смесена форма, на езиковия материал, представен в експозицията. Тази обработка съдържа непосредственото възприемане, филтрирано през перцептивната и когнитивна дейност на субекта, психологическото му състояние и мобилизираното умствено усилие, според наличната когнитивна и езикова структура⁷ (1984: 244).

Подобно е схващането на ВанПатен (1996: 10). Според него възприетото (*intake*) е филтрираният езиков материал (*input*), който служи за информация в процеса на приспособяване (*accommodation*) на развиващата се система към средата. Това е обработеният по някакъв начин от учещия материал по време на разбирането. Така възприетото (*intake*) се явява като предварително обработена информация, готова за последващи обработки.

Б. Пи използва термина ‘данни’ (*données*) вместо *input*, като изрично уточнява, че това са данните, с които си служи учещият, за да изгражда знанията си. Според него, за да се осъществи процес на усвояване, е необходимо учещият да конституира обект (за усвояване), който да бъде интегриран в системата от знания, която е в процес на изграждане. Само по себе си обаче присъствието на даден елемент в непосредственото обкръжение на индивида не е достатъчно. Необходимо е индивидът да насочи вниманието си към този елемент и да го превърне в собствен обект на внимание. Това може да се наблюдава индиректно посредством следите, които оставя в интерлингвалния дискурс⁸. Такива следи са например паузата, колебанието, повторението, въ-

⁷ « La saisie ... phase initiale de l'appropriation, consiste en un traitement perceptif, sous forme explicite, implicite ou mixte, des matériaux fournis par l'exposition. Ce traitement comporte l'appréhension immédiate, filtrée par l'activité perceptive et cognitive du sujet, son état psychologique ... et l'effort mental mobilisé, et aussi selon la structuration cognitive et linguistique existante. »

⁸ L'acquisition elle-même présuppose en effet que le sujet se constitue d'abord un objet destiné à être intégré au système des connaissances en voie de construction. A elle seule, la présence d'un élément dans l'environnement immédiat du sujet n'est pas suffisante. Il faut encore que le sujet oriente son attention vers cet élément et en fasse son propre objet. Cette opération est indirectement observable à travers les traces qu'elle laisse dans le discours (Пи 1996: 99).

просът и др. По един или друг начин те показват, че учещият е насочил вниманието си към даден обект. Тази операция по конституиране на обекта от самия учещ е наречена *prise de la donnée* (фокусиране върху/обръщане на внимание на данните). Това е подготовката за усвояването и се състои в позициониране на обекта, който евентуално ще бъде запомнен и включен в езиковата компетентност на учещия. На един трети етап се проявява самото усвояване (*saisie*), което съответства на *intake* на Кордър от двойката *input vs intake*. Този етап протича на вътрешно, когнитивно ниво и следователно не се поддава на пряко наблюдение.

Б. Пи поставя въвежданите данни в интеракционистка перспектива: те имат две страни – дискурсивна, която е директно наблюдаема, и когнитивна (достъпна само по индуктивен път). Те не са монологална, самостоятелна продукция, а част от интерактивния дискурс, която влиза в комуникационния цикъл и следва да бъде разглеждана като такава. Те са бъдеща част от преходния език и съответно трябва да се разглеждат като съставни елементи от една неустойчива система в процес на изграждане, като потенциална част от езика на учещия, а не като абстрактни външни данни, постъпващи за обработка в системата.

Данните имат два взаимодопълващи се аспекта – дискурсивен аспект (който може да бъде пряко наблюдаван) и когнитивен аспект (до който достъпът е възможен единствено индиректно по индукция въз основа на оставените следи или на експериментални резултати).

Като елементи от дискурса те се интегрират в комуникативния цикъл и трябва да бъдат осмислени в тази рамка. Всеки елемент от езиковите данни има собствена история, белязана от събития като появата на пречка за доброто протичане на разговора (например неразбиране или прекъсване на изказването), деконтекстуализацията и подражанието на фрагмент от дискурса, реконтекстуализацията му под формата на незабавно или по-късно използване за целите на взаимодействието.

Като част от бъдещия преходен език на учещия данните трябва да се разглеждат като елементи от нестабилна система: очертаващ се или ясно посочен пропуск, усвояване чрез интегриране в дадена микросистема (съпроводено или не от осмисляне или концептуализиране), след това запаметяване в преходния език (Пи 1996: 107).

Д. Вероник (1992) разграничава две измерения на възприетия езиков материал – интерактивно и когнитивно.

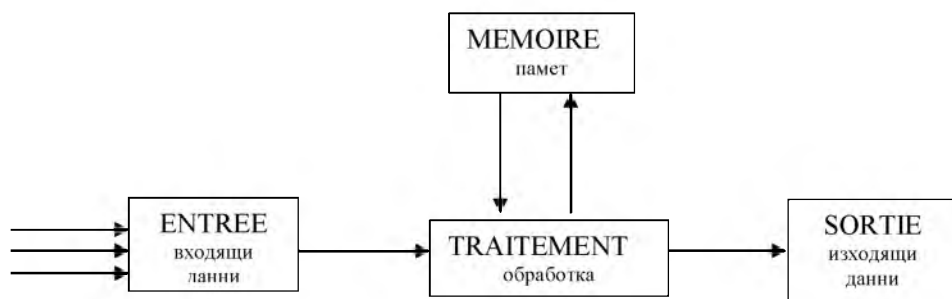
Не може разумно да се разбере процесът на обработка на езиковата експозиция, без да се разглеждат в тяхната взаимоотнообвързаност когнитивните и интерактивни измерения на подхода на учещия (1992: 4).

Двете измерения са неотделими едно от друго. Интерактивните измерения на възприемането са определящи за осъществяването на езиковото ус-

вояване, което протича в процес на „съвместно изграждане на смисъла и на социалната връзка между събеседниците“. Когнитивните измерения от своя страна включват според Д. Вероник „вниманието, насочено към функционирането на езика-цел, използването на други езикови ресурси, с които разполага учещият, и развитието на рефлексивните дейности“ (*ibid.: idem*). Авторът разглежда два основни типа обработка на данните (*saisie*) от гледна точка на когнитивната дейност на учещия при срещата му с чуждия език. Това са:

- обработка, която се осъществява вследствие на обучение/преподаване и което съответно е резултат от декларативно познание, подадено със специфичен тип данни (които Д. Вероник нарича *input métalinguistique* (2009);
- обработка, която е резултат от индуктивната дейност на учещия и може да се превърне в декларативно знание едва след по-нататъшна металингвистична обработка.

Гаонаш (1991:109–110) поставя акцента върху ролята на паметта (знания, предварителни спрямо системата) в процеса на обработка, както и в по-общ смисъл – върху когнитивната система на учещия при усвояването (фиг. 2).



Фиг. 2. Схема на връзките между компонентите на когнитивната система (по Гаонаш 1991: 109)

С помощта на тази схема усвояването може да се концептуализира като прилагане на вече усвоени „планове“ или схеми и като възможност за съставяне на нови такива, съгласно теорията на Милър, Галантър, Прибрам (1960, по Гаонаш 1991).

Оптимални, разбираеми и адаптирани входящи езикови данни

Друга критика към хипотезата на Крашен е свързана с условията на оптималните езикови данни, на които следва да е изложен учещият. За да са оптимални, те трябва да отговарят на четири условия: 1) да не следват граматическата прогресия; 2) да са интересни и адаптирани към потребностите на

учещите; 3) да се предоставят в достатъчно количество; 4) да са разбираеми за учещите. Вогел (1995) критикува първите условия, като приема, с някои уговорки, последното от тях – разбираемите данни са съществени за езико-придобиването. В това последно условие за първи път се взема под внимание ролята на този, който създава данните. Той взема „технически мерки, целящи да улеснят разбирането“ в зависимост от фактори като възраст, когнитивна зрялост и компетентност на учещия, както и някои тематични и интерактивни аспекти. Всички тези мерки водят до опростяване, съответно до разбиране, на подадените езикови данни. Именно тази идея за разбираемите данни е послужила като основа за провеждането на редица изследвания от гледна точка на различни теории.

Наблюдението, че в някои ситуации лицето, което създава езиковите данни, адаптира говора си към събеседника, с цел да го направи разбираем за него, е направено първо от Фъргюсън (1971, по Гас & Селинкър 2008). Изследователят се занимава с езиковото опростяване, насочено към езиково дефицитни индивиди, като деца и неносители на езика. Той назовава говора, насочен към деца, с изразите „*motherese*“, „*baby talk*“, „*caretaker speech*“ или „*child-directed speech*“, а този към неносители – с „*foreigner talk*“, като прави подробно изреждане на особеностите му (например бавно темпо, отчетливост на изказа и т.н.) (Гас & Селинкър 2008: 305). Тези наблюдения са в основата на изграждането на интеракционистките подходи в Северна Америка, а по-късно и в Европа, и за концептуализирането на въведените езикови данни.

Входящи езикови данни (input) и интеграция

Бес / Поркие (1984) обясняват *интеграцията* като съзнателни или несъзнателни дейности на асимилация или акомодация (по смисъла на Пиаже), вследствие на ефективната обработка на данните, подготвени от първоначалното им възприемане (1984: 245). Авторите уточняват, че интеграцията се осъществява по два начина: чрез когнитивни операции, например обобщаване (*généralisation*) и извеждане/умозаклучение (*inférence*), и чрез стратегии за съхранение и организиране на нови структури.

Входящи езикови данни (input) и корективна обратна връзка (feedback)

Корективната обратна връзка (*feedback, rétroaction corrective*) е елемент от интерактивната езикоусвоителна схема, но е обект на различни схващания, отнасящи се до статута и ефективността му. Терминологията, свързана с неговото концептуализиране, също е плаваща. Гас (2005) прави следното разграничение, което може да се схематизира така:

positive evidence = input

Положителните данни, т.е. положителният езиков материал, подаден от компетентен събеседник, който може да съдържа езикови образци за подражание или форми, съответстващи на правилата на езика-цел, или положителни оценки и коментари на формата или съдържанието на направени изказвания, са входящите данни;

negative evidence = feedback

Отрицателните данни, т.е. езиковият материал, подаден от компетентен събеседник, съдържащ имплицитна или явна корекция на направено изказване, е корективната обратна връзка;

NNS production = output

Езиковата продукция на неносител на езика (учещ) са изходящите езикови данни.

В това тройно разграничение обратната връзка се разглежда като функция на носителя на езика, насочена към проблем в изказването на неносителя⁹. Тази функция се изразява по два начина: експлицитен – чрез метасезиково твърдение, че е налице проблем, и имплицитен – с изказване, което коригира мимоходом предходното погрешно изказване, без да прекъсва нишката на разговора (Гас & Селинкър 2008: 330). Гас (2005: 187) говори за два основни типа обратна връзка от гледна точка на езиковата форма, в която се проявява тази функция: това са договарянето (*negotiation*) и преформулирането (*recast*). Договарянето, което се разглежда като форма на обратна връзка, се обозначава по-скоро като „договаряне на формата“, то се основава на хипотезата на М. Лонг (1991, 1997), позната като „фокус върху формата“ („*focus on form*“), и се отнася до случаите, когато събеседникът носител обръща внимание на неносителя върху неправилно употребена от последния форма:

Договарянето служи като катализатор за промяна поради фокусирането върху неправилните форми. Предоставяйки на учещите информация относно неправилните форми, договарянето позволява на учещите да търсят допълнителни доказателства, потвърждаващи или отхвърлящи хипотезите им¹⁰ (Гас & Селинкър 2008: 331).

⁹ Понякога „обратната връзка“ се разглежда по-общо като подаване на положителна или отрицателна информация в хода на взаимодействието за успешно или неуспешно изказване: „Interactional feedback is an important source of information for learners. Most generally, it provides them with information about the success (or, more likely, lack of success) of their utterances and gives additional opportunities to focus on production or comprehension“ (Гас & Селинкър 2008: 329–330).

¹⁰ „Negotiation serves as a catalyst for change because of its focus on incorrect forms. By providing learners with information about incorrect forms, negotiation enables learners to search for additional confirmatory or nonconfirmatory evidence.“

В тази концепция договарянето на формата се разграничава от „договарянето на смисъла“ (*negotiation for meaning*), което е по-общо понятие, от интерактивно естество. Възможни причини, задействащи механизма на договарянето на смисъла, са пропусъкът и недоразумението, а функциите съответно са попълване на пропуски и уточняване на причината за недоразумението. Корекция на неправилна форма може да се появи като вторичен, допълнителен ефект от този тип договаряне.

Вторият тип обратна връзка е имплицитната отрицателна обратна връзка (*recast*). Тя представлява преформулиране на неправилно изказване, което запазва оригиналния смисъл на първоначалното изказване. Има различни видове *recast*: пълен, частичен, множествен.

Обратната връзка е ефективна, когато се наблюдава така наречената изменена продукция (*modified output*, Макей 1999, 2006), чрез която учещият показва, че е възприел корекцията и я интегрира в речта си. Това се случва, когато учещият е обърнал внимание на формата от Е2. Ефективността на обратната връзка се измерва по качеството на новата езикова продукция, но в това отношение изследванията дават разнопосочни резултати. Някои автори отчитат ефективността на обратната връзка по *непосредствената реакция* на учещия в следващото корекцията изказване. Други смятат, че измерването на ефективността трябва да вземе предвид по-скоро *отложената реакция* на учещия в следващите изказвания от разговора или в по-нататъшни взаимодействия (Блейк 2000).

Разделението между положителен и отрицателен езиков материал (*positive/negative evidence*) е схематично и препраща към различни планове на комуникацията: „положителните данни“ в този контекст означават „граматически правилни изказвания с ясен смисъл“ (използва се също изразът „*target-forms*“), но и положителна метаезикова оценка на успешно изказване; „отрицателни данни“ препраща или към самото неправилно изказване на учещия в хода на разговора, или към метаезиковата оценка или коментар, който носителят на езика прави на изказването на учещия (оценка или коментар на „*non-targetlike form*“). От друга страна, няма окачествяване на езиковата продукция на учещия (*output*) като положителна или отрицателна; тя е определена просто като разбираема. Освен че се смесват езиков и метаезиков план, не се отчита достатъчно и трети важен план на взаимодействието – междуличностната връзка. Вместо това всяка комуникативна ситуация между носител и неносител е представена като зависеща и направлявана изцяло от носителя на езика.

Шахтър нюансира горното разделение, като въвежда понятието отрицателни входящи данни („*negative input*“), което определя като

всяка информация, подадена на неносителя, че „нещо не е наред в предаването на съобщението“. На единия край на континуума тази информация е под формата на експлицитна корективна обратна връзка, т.е. индикация, че има нещо непри-

емливо за носителя на езика във формата на разбрано послание. На другия край информацията за нередност може да е под формата на индикация, че изказването на неносителя не е разбрано. Помежду им стои имплицитната корективна връзка, въпросът за потвърждение на разбирането и молбата за разяснение (Шахтър 1984, цитирана от Брок *et al.* 1986: 229 – 230).

В общия поток на подадения езиков материал се включват онези индикации за проблем (*negative input*), които имат корективна и регулативна функция върху продукцията на неносителя. Тези индикации са подредени в континуум от форма към смисъл. Ефектът върху продукцията на неносителя се нарича модифициращ ефект и според авторите може да се постигне единствено ако подаденият материал е разбираем и е част от възприетото (*intake*) от неносителя.

Обратната връзка може да се разглежда самостоятелно откъм корективната ѝ страна, т.е. от гледна точка на интенционалността (корективна) на изказването на носителя, без оглед на видимия ефект – непосредствен или отложен – върху неносителя. Такъв е подходът на някои изследователи в полето на изследванията върху усвояването на чужд език. Р. Оливър (2009: 139–140) определя корективната обратна връзка като имплицитна или експлицитна. Експлицитната се среща рядко в интеракции извън клас, поради това че нарушава правилата на учтивостта, докато в учебна ситуация тази форма дори е предпочитана от някои учещи. Метаезиковият коментар е представен като особена разновидност на експлицитната обратна връзка, чрез който се дава обяснение защо даден елемент е неприемлив. Имплицитната обратна връзка приема формата на някои „стратегии на договаряне“, включващи въпроси за потвърждение, искания за разяснение и повторения. Стратегията проверка на разбирането обаче не предоставя корективна обратна връзка, тъй като се осъществява от самото говорещо лице (било по негова инициатива или не), а не от слушателя, т.е. проверява се дали изказването е било разбрано, а не се реагира на изказване, изискващо корекция¹¹. За разлика от С. Гас, която смята, че договарянето на формата е корективна обратна връзка, Оливър твърди, че „има значително припокриване между договарянето на смисъла и корективната обратна връзка“ (2009: 140). За повече яснота авторката прави разграничение между *стратегии на договаряне*, от една страна, и *корективна*

¹¹ Може да се приеме в по-широк смисъл, че проверката на разбирането е вид автокорекция и/или автопреформулировка. Ако се вземе предвид инициаторът на формата, може да се окаже, че учещият/неносителят на езика е поискал или е предизвикал такава проверка (хетероиницирана) и има нужда от обратна връзка. Така че с последващо проверката на разбирането изказване може да се осъществи обратна връзка, ако е хетероиницирана. Тя обаче няма да е корективна в смисъла на Оливър (2009) – няма да коригира отдалечаващо се от формата на езика-цел изказване – изказване, за което се приема, че може да произтича единствено от неносителя.

обратна връзка, от друга, като два конструкта, които частично са в сечение, без да се припокриват напълно, тъй като:

Понякога корективната обратна връзка може да се прояви под формата на стратегии на договаряне, а същевременно някои стратегии на договаряне дават корективна обратна връзка. Все пак някои аспекти от договарянето са извън параметрите на корективната обратна връзка и съответно има много черти на корективната обратна връзка, които не включват стратегии на договаряне (*ibid.*: 141).

Брок *et al.* (1986) обвързват ефективността на корективната обратна връзка с появата или не на страничен епизод в хода на разговора, т.е. при промяна в основната тема на разговора. Хипотезата е, че появата на корективна обратна връзка в страничен епизод насочва ресурсите на вниманието към правилната форма, което от своя страна увеличава шансовете за усвояването ѝ. Ако обаче корективната обратна връзка се появи в хода на основния епизод (т.е. без промяна на основната тема¹²), то модифициращият ефект от нея е по-слаб.

Хипотезата бе, че корективната обратна връзка в страничните епизоди повлиява много по-силно езиковата продукция на неносителя на езика, отколкото корективната обратна връзка в отговорите на носителя на езика, които не нарушават основната линия на интерактивния дискурс. Тази хипотеза се основава на предположението, че вниманието на събеседниците върху формата ще е по-голямо в страничните епизоди, когато е нарушен нормалният комуникативен поток (*ibid.*).

Обратната връзка, появяваща се в прекъсващ нормалния ход на комуникацията епизод, се счита за ефективна в това, че подпомага учещите да насочат по-добре вниманието си към формите от езика-цел. Самото ѝ третиране като феномен, възникващ в рамките на интерактивен епизод и зависещ от неговата форма, показва, че тя трудно може да се изолира като монологално явление и че е интерактивна по своята същност. Ето защо Гас (2005) включва преформулирането, както и отделните видове договаряне веднъж във видовете *feedback* (защото са корективни по интенционалност), а друг път във формите на интеракционно модифициране (защото не могат да се третират изолирано извън комуникативния поток) в разговорите между носители и неносители. Тези форми характеризират „не просто промените в речта на носителя на езика, а промените в самата „интеракционна структура“. Става дума за обмени

¹² В това отношение схващането на автори като Де Пиетро *et al.* (1989) се различава значително. Един от белезите за т.нар. дидактичен договор, силно повлияващ преходния език на учещия, е изнемането на думата от страна на носителя („*putch énonciatif*“) – явление, при което носителят говори на мястото на неносителя, като заимства дори неговите деиктични маркери (напр. „аз“). Брок *et al.* (1986) обаче интерпретират това явление не като вид страничен епизод, а като част от основния поток на разговора, който е с по-слаб модифициращ ефект върху езиковата продукция.

или епизоди, в които носителят или неносителят на езика въвеждат модификация в хода на разговора, целяща отстраняване на някакъв проблем. Изброените тук категории на интеракционно модифициране не са изчерпателни и не включват непременно корективна обратна връзка:

а) *confirmation check* (проверка за потвърждение): единият събеседник – обикновено носителят – проверява дали правилно е разбрал какво казва събеседникът му, като повтаря (с евентуални промени) неговото (на неносителя) изказване;

б) *comprehension check* (проверка на разбирането): при съмнение дали събеседникът неносител е разбрал предишно изказване, носителят се стреми да разбере дали е така или не посредством повтаряне на собственото изказване, въпрос върху него и други подобни способности;

в) *clarification request* (искане за разяснение): единият събеседник признава, че не е разбрал, и другата страна се опитва да разясни;

г) „*or choice*“ *question* (въпрос с алтернатива): след зададен от носителя въпрос неносителят дава явен знак, че не е разбрал; носителят на езика предлага алтернативи, между които неносителят може да избере;

д) *topic-focused question* (въпрос, фокусиран върху топика): топиализиране на елементи от предишен въпрос;

е) *exemplifying question* (въпрос с изреждане на примери): неясен термин се обяснява с поредица от примери;

ж) *recast* [(граматическо) преформулиране]: събеседникът е разбрал смисъла на неграматическото изказване на неносителя и го преформулира в ново, съобразно с E2 (*targetlike way*), граматическо изказване.

Входящи езикови данни (input) и взаимодействие

М. Лонг (1985, 1996) описва особеностите на модифицирания говор на носителя на езика, когато иска да улесни неносителя, като разглежда усвояването на чужд език от гледна точка на интерактивността. Лонг отбелязва следните характерни черти на взаимодействията между говорители с различна компетентност:

- темите на разговорите се третират бързо и просто. Те често се разделят на подтеми от носителя. Тематичните непоследователности на чуждоговория са толерирани.
- разговорът се придържа към „тук и сега“.
- при определени условия говорителят прибягва до някои аспекти на *говора с чужденци* като:
 - повтаряне;
 - търсене на синоними;
 - отчетлива артикулация;
 - чести проверки на разбирането;
 - повтаряне на изказванията на чуждоговория.

Фокусът на вниманието се измества от абстрактността на входящите и изходящите езикови данни (*input – output*) към двете страни на общуването – говора с чужденец и преходния език (*foreigner talk – interlanguage*) и взаимодействието между тях. В идеалния случай те спонтанно се адаптират един към друг и взаимно си въздействат. От една страна, за да улесни чужденеца/учещия в разбирането, носителят опростява собствения си говор и „слиза на нивото“ на неговия преходен език. От друга страна, чужденецът/учещият според възможностите и нагласите си използва възможността и ресурсите, които му се подават в хода на разговора – той повтаря думи и изрази, подражава, иска помощ, оставя да довършат изказванията му, лавира между опасностите, като прибегва до готови заучени фрази и използва всяка подадена му сламка, за да допълни изказването си (Съвет на Европа 2001). И двата говора взаимно си въздействат, взаимно се променят и уравновесяват – единият целенасочено се опростява, другият се обогатява, усъвършенства и усложнява (Пи 1996). Колкото повече вървят един към друг, толкова повече постигат синхрон и осъществяват поставените цели. Ето защо разговорът е мястото, в което и чрез което се осъществяват много аспекти на езикоусвояването. Такива изводи са направени въз основа на наблюденията на взаимодействия не само между носители и неносители на езика, но и между родители и деца, между здравни специалисти и лица с различни затруднения в говора. Тези наблюдения подсказват, че ролята на входящите езикови данни в усвояването на езика е добре да се релативизира и същевременно да се акцентира върху съвместните усилия на учещите и техните събеседници да изградят дискурса както от смислова гледна точка, така и от гледна точка на усвояването на синтактични структури и на нова лексика у учещите. Уместно е също така да се вземат под внимание социокултурните аспекти на усвояването. Според средата, в която протича усвояването, преходният език може да започне развитието си от нисък, простонароден, фамилиарен или висок, изящен, образован, елитарен стил. Това дава основания за концептуализирането на така наречения стилистичен континуум в преходния език на учещия (Тарон, по Елис 2003: 48).

Акцентът върху интерактивността се поставя от редица автори, като основната идея е, че „разговорът е не само средство за прилагане на практика на езикови знания и умения, но и средство, чрез което се осъществява учене“ (Гас 2005). Идеята за опростен *input* и разбираем *input* е използвана в тези трудове, но с ограничен обхват. За сметка на това съществено място е отредено на понятието договаряне на смисъла. М. Лонг го формулира по следния начин в рамките на „интеракционната хипотеза“:

договарянето на смисъла, и по-специално договарянето, което предизвиква интеракционни приспособявания у носителя на езика или по-компетентния събеседник, улеснява усвояването, тъй като свързва входящите данни (input), вътреш-

ните способности на учещия, най-вече селективното му внимание, и изходящите езикови данни (*output*) по продуктивен начин¹³ (М. Лонг 1996: 451–452).

Става въпрос за съвместна езикова работа по разясняване и допълване, разгръщаща се в помощ на учещия, когато е налице разминаване между погрешна продукция и норми в езика-цел или когато учещият има слаби или никакви познания в дадена област. Усвояването на новите знания може да стане реалност по време на договарянето¹⁴ или пък договарянето да е просто началната му фаза. Договарянето се разглежда като средство за активиране на усвоителните процеси, като настройване на вълната на ученето чрез активно насочване на вниманието към конкретен езиков елемент. А. Макей (2006: 408) отбелязва, че „самата интеракция може да направлява вниманието на учещите“ към нещо ново, например лексикална единица или граматическа конструкция, и така да насърчи развитието на Е2.

Разглеждането на компонентите на интеракцията като отделни, самостоятелни конструкти не е достатъчно, за да се обяснят процесите на езикоусвояване. Необходимо е освен когнитивната дейност на учещия да се вземат под внимание измерения като контекстуалното и интерактивното. Един пример в това отношение е красноречив – може с години да слушаме китайско радио (богати входящи езикови данни), но това не означава, че ще научим нещо от китайския език. В най-добрия случай може да придобием представа за някои аспекти на фонологичната му система (Клайн 1989). Интерактивното измерение също е от съществено значение. То може да се разглежда в два аспекта. В по-общ смисъл учещият влиза във взаимодействие по много начини и с различни средства – книги, списания, аудиовизуални и електронни медии, за да усвои чуждия език. В по-тесен смисъл, влизайки във взаимодействие със събеседник, учещият прилага това, което знае, както и това, което все още не знае или не осъзнава, че знае, и благодарение на съвместната работа със събеседника успява да постигне поставените цели.

Взаимодействие и комуникативна ситуация

Типът и начинът на протичане на взаимодействието зависят от контекстуалната и интерактивната рамка, които съставят комуникативната ситуация. Традиционно е разграничението между комуникация в „естествена“ среда и

¹³ „*negotiation for meaning*, and especially negotiation work that triggers *interactional* adjustments by the NS or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive way.“

¹⁴ В това отношение повечето специалисти са предпазливи в предположенията си, тъй като е трудно да се измери качеството и дълготрайността на усвояването. Предпочитание има към термина „потенциално“ усвояване [Пи *et al.* (1989)]. Вероник (2009) твърди, че като критерий за усвояване обикновено се приема еднократната употреба на езиковата единица, независимо кога точно е осъществена и дали е последвана от други употреби.

комуникация в „институционална или учебна среда“ (Банж 1992а). Взаимодействията в естествена среда протичат, подчинявайки се на конкретни практически цели, например закупуване на самолетен билет или регистриране в бюро по труда. Постигането на целта е свързано с нещо като предварително програмиране, повече или по-малко познато на събеседниците, в което се редуват определени теми и подтеми. Съвместното разглеждане на тези теми, тяхното закриване и откриването на нови, е постепенното изграждане на смисъла на взаимодействието с оглед на поставените цели. В агенция за самолетни билети например за едно успешно взаимодействие от типа трансакция или сделка клиентът и служителят трябва последователно – в зависимост от компютърната програма! – да разгледат теми като идентичност и брой на пътниците, дестинация, вид транспорт и т.н.¹⁵ Ако неподходяща тема се разглежда в даден момент, това може да забави процеса (дори да блокира компютъра) и да предизвика комуникативни феномени, които да спрат временно „изпълнението на плана“ – прекалено избързване или забавяне, едновременно вземане на думата или пък недоразумение и неправилно тълкуване. В такива моменти събеседниците спират да се занимават с практическата цел и временен обект на внимание става самата интерактивна процедура или техниката на разговора, управлението на темите, междуличностната връзка. Всичко това са различни форми на метадейности, които имат пряко отношение към успеха или неуспеха на трансакцията. Осъществяването им в определени моменти в подкрепа на осъществяването на плана е благоприятно за изхода на взаимодействието. Но ако изначално не се спазват интеракционните правила, както общите, така и специфичните за отделен тип взаимодействие, тогава провалът е предрешен.

Взаимодействията в институционална среда – в часа по език – също имат своята вътрешна организация, на която трябва да се подчиняват, за да се определят като успешни. Такива взаимодействия нямат конкретна практическа цел извън целите на ученето/обучението. Някои външни и дългосрочни цели като успех и признание или придобиване на умения за справяне в различни ситуации (екзистенциална компетентност, социокултурна компетентност) може да зададат предварително параметрите на общуването, но словесните взаимодействия в клас са заобиколен път към постигането на такива цели. Целта на тези взаимодействия е да се усвои средството, с което те се осъществяват (придобиване на езикова и комуникативна компетентност), а пътят за постигането ѝ минава през разискването на хиляди теми и през поставянето на хиляди малки, практически, но фиктивни цели, които учещите „се преструват“, че искат да постигнат – да направят покупки в магазин, да отидат на лекар, да се срещнат с работодател, да поканят някого някъде или да пофилософстват с приятели. Следователно е налице изкуст-

¹⁵ Васър (2005) описва подробно протичането на трансакция в туристическа агенция между носител и неносител на езика.

вен елемент и той се състои в това, че за да се усвои средството-език, е необходимо то да се практикува фиктивно, „наужким“. Ученият се преструва, че отива в магазина или при лекаря, и дори се преструва, че философства, тъй като всяка от тези дейности е просто претекст, а не реална причина за словесно взаимодействие. Освен това учещият трябва да го прави добре – да влезе в ролята като актьор, за да постигне желаните ефекти. Но необходимостта от по-добро усвояване често кара учещия да излезе от ролята си, да се фокусира върху средството и да коментира някоя употреба или да пита за непозната дума. Тогава далечната крайна цел на институционалното взаимодействие се превръща и в тема на епизод от него – коментар върху някой израз или конструкция, или пък подаване на необходима лексика. Неизбежно фиктивната комуникативна дейност бива осеяна от метаязикова, когато се практикува от учещи.

Взаимодействията, в които се използва чужд език в „естествена среда“, също се характеризират с това, че чуждият език трудно служи за практична, гладка, бърза и ефективна комуникация и поради това често се превръща в обект на взаимодействието. Неизбежната поява на метадейности и тук може да помогне за успешния изход на взаимодействието, но ако те надделеят, постигането на основната цел е под въпрос. В някои случаи „естествената среда“ на разговор с носител е повод да се учи езика от „източника“. Тогава разговорът може да се превърне във фиктивен повод за носителя на езика да се потопи в автентична реч, да си припомни или да научи нещо. Ако тази нагласа е твърде видима и натрапчива, разговорът може да се преустанови, тъй като се разпада вътрешната му организация, естествената последователност на темите и развитието и подновяването им.

Като цяло неспазването на вътрешноорганизационните правила, непридържането към предварително поставените цели и предозирането с метадейности нарушават ритъма, а уравновесяването на двете тенденции – комуникативната и метакомуникативната, в това число усвоителната, е добра предпоставка за успешно взаимодействие.

Входящи езикови данни и преходен език в интерактивна перспектива

Дефинирането на входящите данни може да спомогне за осмислянето на връзката между езикоусвояване и комуникация. Това са процеси, които следва да се разглеждат в диалектика – *входящите данни са преходен език в развитие* (Пи 2000), тъй като контекстуализацията, или комуникативното използване на езиков елемент, е последвана от деконтекстуализация, или използването му с езикоусвоителни цели, която на свой ред може да бъде последвана от реконтекстуализация, или новото използване на същия елемент в комуникацията, връщането му в естествения поток на разговора. Тези процеси невинаги

се разграничават лесно. От изследователя зависи да ги идентифицира и да определи кои моменти са по-благоприятни за едната или другата страна на взаимодействието.

Ситуации на езиков контакт и екзолингвална комуникация

Интеракционистката перспектива се стреми да артикулира комуникативната и езикоусвоителната дейност в специфични ситуации на комуникация, при които се използва чужд език – ситуации на езиков контакт или ситуации на екзолингвална комуникация. Тези два термина реферират към сходни явления, но първоначално към тях се подхожда различно. Вайнрайх (1953) първи използва термина „езиков контакт“ за онези ситуации, в които едновременно присъствие на два езика променя речевото поведение на индивида. Изследва се по-скоро психолингвистичното функциониране на индивид, който владее повече от един език, без да се вземат предвид аспекти, свързани например с би- и мултилингвизма, които характеризират дадено общество, ползващо два или повече езика (Моро 1997: 94–95).

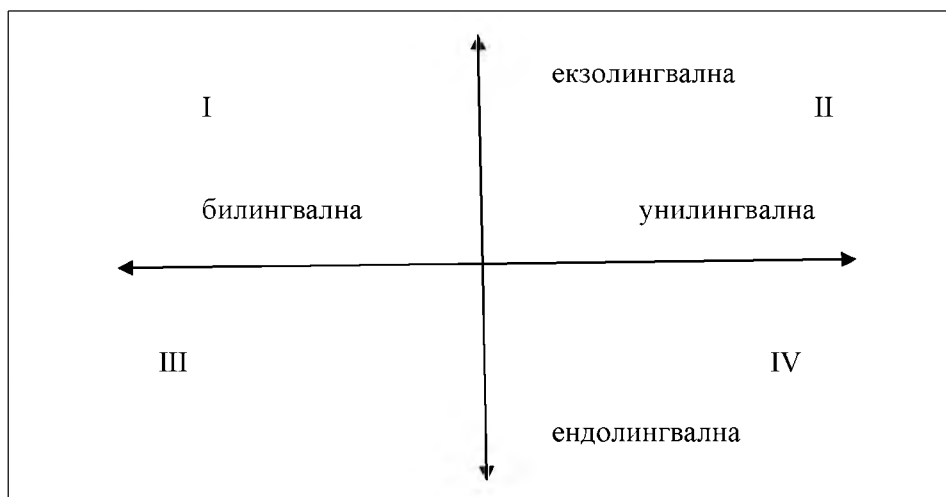
Терминът „екзолингвална комуникация“ е създаден от Реми Поркие и разглежда езиковия контакт от „перспективата, която свързва усвояването с комуникацията“ (Поркие 1992: 162). Терминът, дефиниран като „комуникацията, която се установява в езика със средства, различни от евентуално общия майчин език на участниците“¹⁶ (Поркие 1984), има амбицията да обхване лингвистичните аспекти на такава ситуация, т.е. да отчете влиянието на един език върху друг, както и социалните аспекти на явлението, т.е. съжителството и „пропускливостта“ между две езикови системи както у даден индивид, така и в дадена общност (вземат се под внимание двата аспекта на явлението билингвизъм). Поркие откроява като характерна черта на този тип ситуация *двустраниното измерение на интеракцията* между носител и неносител на езика, което означава, че речевото и изобщо комуникативното поведение на двамата събеседници се изменя като функция на ситуацията. От тази двойност произтича и другата характерна черта – двойната асиметричност на ситуацията, а именно, че за неносителя това е комуникация на чужд език, а за носителя – че комуникира с неносител. Поркие изброява 5 параметъра, които определят екзолингвалната ситуация: езиците, които участниците знаят; езиковата среда на взаимодействието; ситуационната рамка; типа взаимодействие; съдържанието на взаимодействието (*ibid*: 164). Въз основа на тези параметри авторът предлага типология на комуникативните ситуации, характеризиращи се с дисбаланс между компетентностите в избрания език на комуникация. Той идентифицира 14 различни ситуации, като се ограничава до двама събеседни-

¹⁶ « La communication exolingue est celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants. »

ци в хомогенна езикова среда, като всеки има роден език и евентуално трети или повече езици (Поркие 1984: 30).

Де Пиетро (1988) допълва концепцията за екзолингвална комуникация, като предлага типология, характеризираща ситуациите на езиков контакт (фиг. 3). Той ги ситуира по две променливи оси – унилингвална–билингвална и ендолингвална–екзолингвална – „които се пресичат и съвместно определят прототипни форми на комуникация“ (Де Пиетро 1988: 69–70). Унилингвалната–билингвална ос почива върху разграничението използване/неизползване на един-единствен език по време на комуникативния акт.

Дискурсът е идеално унилингвален, ако не съдържа нито един елемент, който да принадлежи експлицитно на друг език; той клони към билингвалния полюс, щом се появяват езикови промени и транскодични маркери (*ibid.*: 70).



Фиг. 3. Вариационни оси на комуникацията според Де Пиетро (1988)

Унилингвалната ос реферира към хомогенна, чиста употреба на езиковия код; докато билингвалната – към хетерогенна, смесена употреба, която обаче *не нарушава разбирането* между събеседниците; тази хетерогенност може дори да е индикатор за принадлежност към дадена културна или езикова общност.

Ендолингвалната–екзолингвална ос е представена така:

Комуникацията е екзолингвална, когато разликите между съответните езикови репертоари на събеседниците се явяват съществени при функционирането на интеракцията, т.е. когато използването на похвати за взаимно приспособяване, за авто- и хетероулесняване и т.н. се превърне в открояваща се черта на комуни-

кацията. [...] И обратно, комуникацията става ендолингвална, когато кодовите разлики не представляват релевантна даденост в управлението на дискурса, с други думи, когато не се възприемат от участниците като значими за езиковото събитие (ibid.: 71).

Де Пиетро *et al.* (1989) доразработват концепцията за екзолингвална комуникация. *Асиметрията* на комуникативната ситуация е породена от радикалното разминаване между езиковите репертоари на участниците. Прави се паралел с други ситуации, като родител – дете, лекар – пациент, където е установена асиметрия. Прибавят се и нови черти към първоначално установените, а именно дидактичен договор (*contrat didactique*) и изнемване на думата от страна на носителя на езика (*putch énonciatif*). Дидактичният договор между носителя и неносителя на езика уравновесява асиметрията между компетентностите, като установява взаимно допълване на ролите:

носителят може и трябва да преподава езика, неносителят трябва да потвърждава знанието, което е получил, обикновено под формата на повторение на предложението на носителя (Де Пиетро *et al.* 1989: 8).

Изнемването на думата от страна на носителя на езика е белег за наличието на дидактичен договор, а липсата на кооперативност е знак за липса на такъв договор (ibid.).

Доразработката на Де Пиетро *et al.* (1989) всъщност стеснява екзолингвалната комуникация до ситуацията между носител и неносител на езика, при това неносител с изключително ниска езикова компетентност. Взаимното допълване на ролите пък означава носителят на езика да „играе учител“, а неносителят „ученик“, което е крайно опростяване и схематизиране на ситуацията до „урок по граматика“, който симулира комуникация, или обратното, комуникация, която симулира преподаване. Ако съгласно дидактичния договор разговорът се превърне в „урок по граматика“, не става ясно как се спазва универсалният принцип на договорите „всеки печели“ или дали става дума за „безвъзмездна помощ“. В анализа също така не се взимат под внимание междуличностните и социокултурни аспекти на комуникацията, отразени например в концепцията за „фигурационната дейност“ на Гофман, която е стремехът на събеседника чрез действията си да не обиди, да не засрами, да не погази самолюбието или по какъвто и да е друг начин да не навреди на нито един участник във взаимодействието (включително и на себе си)¹⁷.

Други автори като Крафт/Даузендшюйн-Гай (1992, 1994), напротив, се стремят към разширяване на схващането за екзолингвална комуникация, като

¹⁷ « Par figuration (face work) j'entends désigner tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même) » (Гофман 1967, по фр. прев. 1974: 15).

анализират двупосочната размяна на дискурсивните места (носителят на един език, E1, влиза в ролята на носител на друг език, E2, а неговият събеседник – обратно, от носител на E1 се превръща в носител на E2), което възстановява естественото равновесие на комуникацията и променя полюсите на асиметричността ѝ.

Плурилингвално измерение

Търсенията в областта на екзолингвалната комуникация се задълбочават с откриването на нови релевантни черти за различни интерактивни ситуации в съвременния свят, който се управлява много повече от динамики на разнообразието и смесването, отколкото от статичната еднородност.

Разглеждайки огромното разнообразие от взаимодействия, по-специално в интернет, Дьогаш & Манжьоно (2007) установяват, че общите цели и общото ниво на компетентност са в основата на тези обмени, но те не неутрализират асиметрията, която остава тяхна основна характеристика. Авторите определят асиметрията малко по-различно в сравнение с класическото схващане на Поркие (1984) и Пи (1990) – това е разликата между участниците, които имат *асиметрични профили на компетентност*, т.е. *различни нива на частични езикови компетентности* по смисъла на Общата европейска езикова рамка (Съвет на Европа 2001). Налице са не просто висока и ниска позиция на събеседниците, произтичащи от висока и ниска езикова компетентност, а различни аспекти от компетентността на всеки участник, които намират различно приложение и изява в различни моменти от взаимодействието – те може да се сравняват или противопоставят, но и да се допълват и преплитат. Като използват за основа типологията на Де Пиетро *et al.* (1989), Дьогаш & Манжьоно (2007) обединяват в три основни категории разнообразните езикови обмени, които се реализират в интернет среда:

1. екзомонолингвални: а) при взаимодействия между двама събеседници – използване на един език, който е E1 за единия и E2 за другия събеседник, или използване на друг език (E2), който е различен от E1 на единия и от E1 на другия събеседник; б) при взаимодействия между повече събеседници – използване на един език, който е E1 за единия събеседник (обикновено носител на езика, преподавател...) и E2 за другите събеседници (учещи, които могат да са с един и същ или с различни E1); използване на друг език, който е различен от E1 на всеки един от участниците (няма участник, който да използва своя E1);
2. екзобилингвални: а) между двама събеседници – взаимодействието протича с използването на два езика, които се редуват равномерно или неравномерно, всеки от които е E1 за единия и E2 за другия събеседник; б) между повече събеседници – използват се също само два езика, всеки от които е E1 за едните и E2 за другите събеседници (въз-

можно е също двата използвани езика да са E2 и E3 за един, няколко или всички събеседници);

3. екзоплурилингвални: използват се няколко езика, чиито нива на владение са различни от различните участници. В най-честия случай това са взаимодействия между участници, представители на едно езиково семейство – романското, германското, славянското и т.н., всеки от които говори на своя език.

Според типологията на Дьогаш & Манжьоно (2007) взаимодействията, които съставляват корпуса, послужил за основа на настоящото изследване, съответстват на категорията „екзомонолингвални междуличностни взаимодействия“. Те се характеризират с установяване на контакт между двойки от разговорящи от гледна точка на първия им език студенти от икономически специалности със сравнимо ниво на компетентност по E2 – френски език. Според предварително съставен сценарий в рамките на международен научен проект двойките провеждаха дискусии помежду си на френски език, с оглед постигането на определен резултат – изнасяне на презентация по данни за предприятие, избрано от партньора. За целта те трябваше да се опознаят дистанционно, да придобият взаимно представа за личността, за профила на компетентност, за интересите и нагласите на партньора си, да постигнат разбирателство по поставените задачи, по дейностите, които трябва да осъществят заедно, както и по средствата, с които ще си служат, за да постигнат всичко това, предвид общуването на езика на специалността. И тук определението на Поркие за „екзолингвална комуникация“ се оказва изключително актуално, тъй като предизвикателството пред участниците бе с какви средства – езикови и извънезикови, ще си служат, при положение че нямат общ E1. Основната маса от дискусиите се провеждаше на френски език, което обаче не изключваше сравнително рядката употреба на други езици, както и на паравербални текстови средства.

Взаиморазбиране в перспективата на езикосвояването и преходния език

За да се очертаят спецификите на това понятие, нека първо видим кои са общите черти, които характеризират различните подходи на взаиморазбиране:

- не се идентифицират с езиковия превод, нито с усвояването на чужд език, дори и да имат някои общи цели и визии;
- опират се на *няколко* езика или езикови варианти;
- имат за цел развиването и прилагането на *частични* компетентности;
- открояват стойността на категории, които се използват сравнително малко, като *приблизителното формулиране (approximation)* и *трансфера*;

- мобилизират ресурси и стратегии, различни от строго езиковите (Каселоти 2008).

Фрауенфелдер *et al.* (1980) разглеждат взаиморазбирането от перспективата на езикоусвояването. Според авторите то представлява един от седемте критерия, които категоризират даден говорител като практикуващ преходен език, или „език на учещия“ в термините на авторите (*langue d'apprenant*). Това са критериите „езикова норма“, „систематичност“, „стабилност“, „вариативност“, „нестабилност“, „пропускливост“ и „взаиморазбиране“. Сред тях взаиморазбирането е минимален и, естествено, неспецифичен критерий за езика на учещия (1980: 54):

Като минимален критерий за принадлежност към дадена езикова общност (говорещият езика на учещия е според този критерий „член“ по дефиниция на тази общност) взаиморазбирането съществува по принцип навсякъде, с някои резерви за някои категории говорещи езика на учещия.

Взаиморазбирането съществува навсякъде и от момента, в който то има минимално проявление или е достигнало прага на разбираемост, може да се каже, че говорещото лице е член на езиковата общност.

Взаиморазбирането може да се разглежда в разнообразни ситуации като например:

- между учещи и носители на езика;
- между учещи с един и същ или различни родни езици;
- в комуникация в група, състояща се от учещи и носители на език – сравнително често срещана ситуация е тази, в която двама индивида с един и същ роден език общуват помежду си на езика на учещия в присъствието на говорещ езика-цел, който не разбира родния им език. (Фрауенфелдер *et al.* 1980: *idem*).

Степента на взаиморазбиране е различна в различните ситуации. В синхронната лингвистика максималната степен се свързва с взаиморазбирането между говорещи един и същ роден език. Представени са все пак случаи на трудности във взаиморазбирането между носители на един и същ Е1, но на различни негови диалекти, като за екстремен случай на „диалект“, клонящ към друг език, се посочва немският език в немскоговоряща Швейцария. Германците, попаднали в немскоговоряща швейцарска провинция, често изпитват сериозни затруднения в общуването поради дълбоките различия между стандартния немски, говорим в Германия, и диалектния немски, практикуван в Швейцария. От друга страна, степента на запознатост на говорещия езика-цел с родния език на учещия представлява важен фактор за високата степен на взаиморазбиране – това е типично за институционалната ситуация на комуникация, в която преподавателят знае родния език на учещите (*ibid.*).

Може да се приеме, че взаиморазбирането има две страни – разбираемостта на езиковата продукция на учещия от неговия партньор и разбирането на езика-цел от страна на учещия, когато е в ситуация на рецепция. В този случай разбирането зависи от дискурса на събеседника, от използването на опростени и адаптирани версии на езика-цел, които целят да улеснят разбирането, от способностите за разбиране, зависещи от интериоризираното знание на учещия, от степента на припокриване между двата диалекта, както и от паразикови и извънезикови фактори.

До края на 90-те години на XX век взаиморазбирането се разглежда от гледна точка на двете основни умения – продукция и рецепция. С въвеждането в Общата европейска езикова рамка (Съвет на Европа 2001) на категорията *взаимодействие* (интеракция) като отделно езиково умение, взаиморазбирането получава нова интерактивна трактовка. От една страна, то има общо с *рецепцията* и уменията за писмено и устно разбиране – традиционно схващане, което се корени в изследванията върху езикоусвояването. На второ място, се свързва с категорията *медиация* като различни начини за справяне в комуникативна среда при наличието на ограничени ресурси с цел обработка на информацията и намиране на еквивалентен смисъл. На трето място, взаиморазбирането предполага категорията *интеракция*.

По отношение на рецепцията взаиморазбирането добавя не просто способност за разбиране на чужд език, а способност за разбиране в межкултурна, междуетническа и многоезична среда. Това разбиране отправя към проблемите на екзолингвалната комуникация.

По отношение на медиацията понятието взаиморазбиране дава възможност да се очертае много широк подход. Европейската езикова рамка разглежда медиацията единствено като възможност за съставяне на различни варианти на езиков превод (на практика в Рамката медиация е равнозначна на превод). Докато взаиморазбирането разглежда *всички средства за справяне с ограничени ресурси с цел обработка на информацията и намиране на смисъл* – такива средства могат да са както преводът, така и аналогията, приблизителната формулировка, асоциацията, трансферът, метадейностите, кодовото превключване и мн.др. Тези средства се разглеждат с оглед на прилагането им в процеса на търсене/създаване на смисъл – който процес е съвместен и взаимен.

Предвид естеството на многоезичната компетентност, която е „частична, многообразна, многолика и разнородна“ (Кастелоти 2006: 322, по Съвет на Европа 2001: 129), се приема следното „гъвкаво и отворено определение на взаиморазбирането“, визиращо по-специално механизмите на взаиморазбиране в рамките на семейството на романските езици:

[Това е] начин на комуникация, при който всеки се ангажира да разбира езика на другия и да бъде разбран на своя (своите) референтен романски език (езици), приемайки този начин на общуване като средство за развиване на знанията

си по няколко езика и на уменията си за писмено и устно разбиране. В тази концепция взаиморазбирането се състои първо в полагане на усилия за разбиране на другите и едва след това, тъй като никой не е длъжен да реагира, във формулиране на изказване на език от същото семейство, наричан тук референтен, който се владее достатъчно добре, така че изказването да бъде разбрано (Балбони 2007 : 453) и да се постигне увереност, че това наистина е така (Караско *et al.* 2008: 3).

Взаиморазбирането е усилие за разбиране на езика на другия и усилие за осигуряване на разбирането на събеседника, както и проактивна позиция за развиване на познанията и уменията по различни езици в една синергична комуникативна връзка. Видно е, че понятието в тази концепция обединява подходи на учене, на комуникация, на взаимопомощ и на плурилингвизъм¹⁸ в рамките на дадено езиково семейство, в случая семейството на романските езици.

В концепцията на Майсел (2003) за европейското взаиморазбиране се поставя акцент върху едно „отворено схващане“ за езиците, основано на общ езиков фонд, паралелен с общия културен фонд. Става въпрос за способност за разбиране на чужд език благодарение на познанията по друг език и култура (или други езици и култури):

Под термина взаиморазбиране се разбира способността за разбиране на чужд език, който не е бил изучаван, въз основа на познанията по друг език. Обикновено вариантите на един език са взаиморазбираеми. Баварецът разбира жителя на Хамбург, роденият в Лил се разбира с родения в Лион, понеже регионалните им говори принадлежат на един и същи език. Освен това темите на техните култури са до голяма степен идентични, което създава един „общ фон“ за комуникативните им взаимодействия. В един много близък смисъл немският социолог Никлас Луман определя термина „култура“ като репертоар от общи теми. Известна степен на взаиморазбиране съществува също между различните говори в едно езиково семейство. Френскоговорящият разбира лесно италиански (но не руски), немскоговорящият напредва бързо по холандски... Видно е, че теорията на взаиморазбирането е във връзка с едно „отворено“ схващане за термина език (Майсел 2003: 31).

¹⁸ Тук плурилингвизъм се използва съобразно следното определение: „Едно лице се смята за плурилингв, ако успява да общува на поне два чужди езика освен майчиния си“ (Майсел 2003: 32).

Причини за проблемите във взаиморазбирането в интерлингвална ситуация¹⁹

Под техники или средства за взаиморазбиране в интерлингвалните взаимодействия се разбират всички изброени по-горе средства като превод, аналогия, приблизителна формулировка, асоциация, трансфер, метадейности, кодово превключване и др., които се третират и интерпретират от участниците в рамките на интерактивните диалогални единици обмени и епизоди.

Общата причина за проблемите във взаиморазбирането се корени в ниската и частична компетентност на събеседниците. В ендолингвална ситуация въпреки високото ниво на езикова компетентност на събеседниците, често остават зони на неяснота, на несигурност в изграждането на смисъла. В такива случаи отговорността по преодоляване на неяснотите е разпределена поравно. В екзолингвалната ситуация неяснотата може да е още по-голяма, тъй като изказванията на неносителя на езика много често са непълни, неясни, дори енигматични. Тогава обикновено носителят на езика помага смисълът да се изведе докрай, а неносителят приема помощта. В интерлингвална ситуация, ако компетентностите са на еднакво ниво, събеседниците си помагат взаимно, доколкото могат, и макар да остават неясноти и недоизказани неща, диалогът протича успешно. Ако пък има по-осезаема разлика в нивата, събеседникът с по-високо ниво обикновено заема ролята на компетентен, а другият търси помощ от него.

Според Клайв Пардю (1993, по Берент 2007: 80) проблемите на разбирането са многофакторни и има три основни „съзвездия“ от причини:

- (1) Причини, свързани с погрешно тълкуване;
- (2) Причини, свързани с относителната трудност на изказването;
- (3) Причини, свързани с прагматически обусловен недостиг на разбиране.

Ако обаче в екзолингвална ситуация при добросъвестно отношение повечето от тези причини могат да се идентифицират и преодолеят с активната намеса на носителя, то в интерлингвална ситуация събеседниците могат да разчитат единствено на синергията от своите ниски компетентности. При сравнение на задачите, които трябва да изпълняват събеседниците в тези два типа ситуации, за да осигурят взаиморазбирането, се оказва, че в първия тип задачите са ясно разпределени между събеседниците, а във втория – не, т.е. общата тежест от всички задачи трябва да се поеме от двамата (или повече) събеседници – неносители на езика. Берент (2007: 79) прави сравнение между двата вида ситуации по отношение на задачите за изпълнение във взаимодействието и на събеседниците, които трябва да ги изпълняват. Ето по-долу въпросното разпределение (табл. 1 и 2):

¹⁹ Интерлингвална ситуация на комуникация тук се дефинира като ситуация, при която учещи, носители на различни първи езици (E1), влизат в контакт помежду си на езика, който учат (E2, който е преходен език за всеки от тях).

Таблица 1. Интерактивни задачи в екзолингвална ситуация

<i>Задачи на носителя на езика</i>	<i>Задачи на неносителя на езика</i>
посочване на проблемите в езиковата продукция на неносителя на езика	посочване на собствените проблеми при продукция/рецепция
предвиждане на проблемите	–
подготвяне на помощ	искане на помощ
предоставяне на подходяща помощ	–
договаряне на трудностите	договаряне на трудностите
организиране на страничните епизоди	организиране на страничните епизоди
фигурационна дейност (<i>facework</i>)	–

Таблица 2. Интерактивни задачи в интерлингвална ситуация

<i>Задачи на събеседниците – неносители на езика</i>
– Посочване на проблемите при продукция/рецепция – Искане на помощ – Подготвяне на помощ – Предвиждане на проблемите – Предоставяне на подходяща помощ – Договаряне на трудностите – Организиране на страничните епизоди – Разпределяне на ролите (на експерт и на начинаещ) – Фигурационна дейност (<i>facework</i>)

В екзолингвална ситуация разпределението на ролите експерт и начинаещ не е представено като задача, тъй като от само себе си и негласно носителят на езика поема ролята на компетентен водещ и помагач в разговора. Като се изключи това, задачите се разпределят почти поравно между носители и неносители на езика с лек превес за сметка на носителя. В интерлингвална ситуация обаче неносителите поемат и задачите на носителите, което, разбира се, е възможно от определено равнище на компетентност нагоре. Следователно тук общият обем задачи е по-голям, а и като цяло отговорността за осигуряване на взаиморазбирането също е по-голяма, което предполага на първо място, че когнитивната тежест на взаимодействието ще е значителна, и на второ, че използваните техники за осигуряване на взаиморазбирането ще са по-многобройни и по-разнообразни.

Стратегии на комуникация

Макар и оспорвано от мнозина, понятието стратегия все пак е релевантно в много отношения при описанието на комуникативните процеси на всички нива на компетентност. Налице е приемственост между него и понятието

техники на взаиморазбиране. Ферх & Каспер (1983, по Берент 2007) правят разграничение между два типа поведение: поведение на избягване на проблемите и поведение, целящо разрешаване на възникналите проблеми. Първият тип поведение създава стратегии на формална редукция (изказването се съкращава от гледна точка на формата) и стратегии на функционална редукция (някои аспекти от това, което учещият би искал да изрази, се избягват или видоизменят). Вторият тип стратегии са различни стратегии на реализация, при които учещият в стремежа си да постигне комуникативната цел мобилизира всичките си ресурси без оглед на формата и на точността на изказванията си. Кнап-Потоф & Кнап (1982, по Берент 2007) разграничават три типа стратегии: стратегии на редукция (например отказ от някои теми или от някои речеви актове), стратегии, основани на преходния език на учещия (парафрази, обобщения, лексикално творчество) и стратегии на компенсация (прибягване до първия език, искане на помощ). Банж (1992а) предлага три типа стратегии: стратегии на отбягване, стратегии на реализация и стратегии на заместване. Фрауенфелдер & Поркие (1979, по Берент 2007) описват три вида стратегии: стратегии на отбягване (промяна на съдържанието, предаване на думата), стратегии на формулиране (парафраза, опростяване, пантомима); към тях добавят „стратегии на искане на помощ“, което е и първата диалогично ориентирана стратегия. Бялисток (1990, по Берент 2007) диференцира стратегиите, основани на анализа на езиковите познания, с които разполага учещият, и тези, които целят справяне с дефицита в езиковия репертоар на учещия.

Общата европейска референтна рамка за езиците дава следната дефиниция на стратегията:

възприемането на особена линия на поведение, която позволява максимална ефикасност (Съвет на Европа 2001: 48).

Стратегиите в Рамката се смятат за дейности, реализиращи се още на стадия на предпланирането на комуникацията и пресичащи изпълнението, контрола и ремедиацията. Те оперират върху всички форми на комуникативна дейност: рецептивни, продуктивни, интерактивни, медиативни, с оглед осигуряването на максимална ефективност и резултатност, постигане на комуникативните цели и адекватност на дейността със ситуацията на комуникация. Стратегиите се реализират чрез комуникативните дейности благодарение на усилията на ползвателя на езика

да мобилизира и балансира ресурсите си и да приложи уменията и операциите, за да е в състояние да отговори на изискванията на комуникативната ситуация и да изпълни задачата не само успешно, но и по най-цялостния и икономичен начин в зависимост от поставената цел (*ibid.: idem*).

Рамката разграничава четири типа стратегии в зависимост от дейностите: продуктивни, рецептивни, интерактивни и медиативни. Подвидовете във всяка дейност са класифицирани в три основни вида: стратегии на избягване, на реализация и на компенсация.

Интерактивните стратегии са взаимосвързана съвкупност от три категории стратегии, използвани в интеракцията. Понеже продуктивните и рецептивните дейности присъстват в интеракцията, продуктивните и рецептивните стратегии не са изключени от тази съвкупност. Но има и „една категория стратегии, присъщи само за интеракцията и насочени към управлението на този процес“ (*ibid.*: 69). Така цяла поредица от интеракционни стратегии се откриват при планирането на взаимодействието – идентифициране на взаимодействиената рамка, откриване на липсващата информация и мнение, определяне на това, което може да се приеме за усвоено, планиране. В плана на изпълнението стратегиите са – вземане на думата, междуличностно сътрудничество, сътрудничество на мисълта, искане на помощ. В плана на оценяването – контролиране на схемата и действието, контролиране на въздействието и успеха, и в плана на ремедиацията – молба за пояснение, коригиране и помощ при протичане на комуникацията. Други специфични интеракционни стратегии, определени от Рамката като дискурсивни стратегии и стратегии на сътрудничество, са управлението на реда на говорене, изборът на подход и управлението на конфликтни ситуации.

Според Рамката комуникативните стратегии се прилагат както в сферата на ученето, така и в сферата на речевата дейност изобщо от всички видове ползватели на езика, включително опитните и носителите на езика. Тази характеристика е дефинирана като стратегическа компетентност, оперираща на стадия на контрол на комуникацията.

Техники за осигуряване на взаиморазбиране в екзолингвална и интерлингвална ситуация

Техниките, които използват говорещите/пишещите лица, за да общуват успешно помежду си, могат да бъдат изказвания или част от изказвания, част от обмени или част от епизоди. За разлика от повечето стратегии техниките за осигуряване на взаиморазбиране се проявяват в интеракцията и имат чертите на интерактивните изказвания: предизвикани са от предходно изказване и/или обуславят ново. Въпросните техники може да се разпределят в следните категории:

- Посочване на пречка;
- Искане на помощ;
- Разрешаване на проблемите.

Първата категория техники е свързана с проблеми в разбирането, третата – с проблеми във формулирането, а средната категория може да се отнася и към единия, и към другия тип проблеми.

Клайв Пардю (1993б: 168) посочва седем типа индикатори и симптоми за неразбиране, където индикаторите са експлицитни, а симптомите – имплицитни. Индикацията за проблем, възпрепятстващ разбирането, може да приеме следните форми:

- метаезиков коментар;
- минимален въпрос;
- повторение на проблемния елемент;
- невзимане на думата;
- формиране на хипотези;
- минимална обратна връзка;
- симптоми като смяна на темата и смяна на езика.

Голяма част от индикаторите на проблем представляват едновременно и искане на помощ. Поради своята имплицитност симптомите са двусмислени и може да се проявяват под въздействието на други фактори (например смяната на езика може да е продиктувана от желание за повече експресивност, смяната на темата – поради нежелание да се разглежда).

Исканията за помощ могат да се изразят експлицитно под формата на метавъпрос или имплицитно с прозодични маркери.

Разрешаването на проблеми е разглеждано подробно от редица автори в рамките на различни видове стратегии за комуникация.

Някои изследвания представят тези способности като дискурсивни и езикови техники за реконструиране на смисъла, които могат да се проявят в интеракцията между носител и неносител на езика, но също така между учещи езика. Конструирането на смисъла, от една страна, поставя проблем за този, който желае да формулира изказване, а от друга, за онзи, който иска да го разбере, за да реагира на него. В условията на ниска езикова компетентност – било асиметрична, от страна на единия събеседник, било симетрична, от двете страни – усилията за реконструиране на смисъла са значително по-големи, отколкото в обикновена ендолингвална ситуация. Хипотезата на посочените по-горе изследвания е, че интеракциите във всичките форми на екзолингвална и интерлингвална комуникация са благоприятен терен за прилагането на различни способности, които подпомагат комуникацията – определяна като истинска битка за постигане на взаимното разбиране – и същевременно преструктурират преходния език на събеседниците, като в най-добрия случай го обогатяват с нови елементи.

Откроява се двойната задача, с която са натоварени събеседниците в екзолингвална и интерлингвална ситуация на комуникация: да постигнат комуникативната цел и да използват подходящата езикова форма. Тази двойна работа трябва да се извърши от двамата участници: договарянето на смисъла се осъществява в сътрудничество, позволяващо да се задейства синергията на взаимодействието. В екзолингвална или в интерлингвална ситуация всеки участник – носител или неносител на езика, експертът или по-слабо компе-

тентният учещ – може да поеме инициативата на договаряне на смисъла, с цел да осигури взаиморазбирането. В тази интерактивна динамика събеседниците се стремят да изградят съвместно диалога, като прилагат дискурсивни методи, които спомагат за напредъка съобразно определената цел и определения контекст. Изолираните способности, целящи реконструирането на смисъла, може да се представят по следния начин:

Техниките за самоулесняване се използват от говорещото/пишещото лице за улесняване на собственото му изказване: това са опитите да се изрази, като опростява изказването или споменава само няколко ключови думи, което изисква от събеседника експерт усилие по реконструиране на смисъла. Тези техники могат да приемат следните форми:

- Опростяване;
- Оряждане или съкращаване на фрази или лексеми;
- Колебания, повторения, изреждания, натрупване на синоними;
- Паузи, прозодия... (използване на супрасегменталната и на невербалната компонента).

Техниките за улесняване на събеседника се изразяват в подкрепата, която носителят (или събеседникът експерт) оказва на по-слабо компетентния събеседник (Берни 2011). Те могат да приемат следната форма:

- *Парафрастично преформулиране*: похват, който се използва от носителя на езика, когато на неносителя липсва даден елемент (лексема, граматическа форма, фонетична форма), който е или временно недостъпен, или изобщо липсва в репертоара му, а носителят се опитва да му го предостави.

- *Интерактивно довършване* на изказването: техника, използвана от носителя, когато на неносителя липсва даден елемент (лексема, граматическа форма) и който носителят му предоставя (Гюлих 1986; Пекарек Дьолер 2006). То може да приеме формата на „изземване на думата“ и се появява в моменти, когато, усещайки дефицита на събеседника си и желаейки да му помогне, носителят на езика се поставя на неговото място и говори от негово име (Де Пиетро *et al.* 1989).

- *Проверка на хипотеза*: способ, при който носителят на езика, съмнявайки се относно адекватността на даден елемент от изказването на неносителя, решава да го повтори или преформулира, за да провери какво точно има предвид неносителят.

- *Експлицитна корекция*: метод, чрез който в изказването си, придружено или не от метаезиков коментар, носителят предлага правилен вариант на погрешен елемент, форма или изречение, използвано от неносителя на езика. Изказването на носителя има единствено корективна функция и открива страничен епизод на корекция.

- *Имплицитна корекция* е похватът, чрез който носителят на езика или експертът използва дадена форма от езика цел (дума, израз или цяло изказва-

не), за да каже по подобаващ начин нещо, което е било формулирано преди това неподходящо на езика-цел. Изказването на носителя не променя темата, която се разисква в момента, и съответно не открива разгърнат страничен епизод на корекция.

При описанието на дискурсивните техники други изследователи се фокусират върху определен проблем – например Люди (1987) изследва много подробно техниките, използвани при проблеми във формулирането, но в екзолингвална комуникация. Тези техники са особено важни за изследване в интерлингвална ситуация на комуникация, тъй като най-съществените проблеми при нея са именно проблемите при формулирането. Люди ги обединява под наименованието *приблизително формулиране*. Те

изискват по един или друг начин сътрудничеството на събеседника. Говорещият се опитва да артикулира намерението си да назове нещо по приблизителен начин, така че да насочи своя събеседник в усилието му да разбере изказването (Люди 1987: 474).

1. Временна формулировка (*formulation provisoire*): предлагане на дума или термин като временен вариант, придружен с експлицитни или имплицитни маркери на съмнение (колебания, интонация, погледи и т.н.);
2. Неясна формулировка (*formulation floue*): предлагане на дума или термин, придружен с общи категоризиращи изрази – „нещо като“, „един вид“, „почти като“ (на фр.: *une sorte de, une espèce de, presque*);
3. Неопределена формулировка (*dénomination indéterminée*): използване на думи и изрази с общо или неясно съдържание като „това“, „нещо такова“ (на фр.: *chose, machin, truc*);
4. Незавършена формулировка (*formulation inachevée*): прекъсване на изказването, поканя събеседникът да го довърши;
5. Формулировка посредством „неокодиране“ (*formulation par néocodage*): формиране на нова дума, несъществуваща в езика цел, често посредством калка;
6. Кумулативна формулировка (*formulation cumulative*): предлагане на няколко думи или термини в опит за обхващане на парадигмата;
7. Транскодова формулировка (*formulation transcodique*): използване на друг език. Както екзолингвалната, така и интерлингвалната ситуация са потенциално би- и плурилингвални и прибягването до друг език (роден или друг изучаван) може да изпълнява редица функции (компенсаторни, обяснителни, дефиниционни, игрови, хумористични);
8. Дефиниращо изказване (*énoncé définitoire*): парафрастично преформулиране, дефиниция посредством *genus proximum et differentiae specificae*, и др.;
9. Сравнение;

10. Етимология;

11. Използване на енциклопедични познания.

Интерактивни епизоди, свързани с взаиморазбирането в ендолингвална ситуация

В ендолингвална ситуация обикновено се изследват силно ритуализираните интерактивни единици, които открояват най-ясно схемите, „плановете“, на които се опират участниците, за да изградят общата дискурсивна тъкан, в която взаиморазбирането се саморегулира. В тези рутинни интерактивни единици, каквито са встъпителните и заключителните епизоди на разговора, общуването протича на принципа на обусловената зависимост и се регулира почти автоматично, без да се прилагат особени мерки на контрол. Идентифицират се обаче и епизоди, в които нормалният ход на комуникацията се прекъсва и за да се спази принципът на условната зависимост, т.е. за да се подготви откликващото изказване, един от събеседниците проверява какви са условията за нейното удовлетворяване, например чрез молба за уточнение. Такива са *включените* епизоди. Открити са също така епизоди, в които поради страничен проблем от метазиково или рефлексивно естество третираната тема спира да се разглежда, проблемът бива посочен и разрешен, след което разговорът се връща към основната тема. Това са *страничните* епизоди, които Банж обяснява като

състояние на когнитивна тревога, на засилено внимание и осъзнатост за осъществяването на действието. Тази фокализация на вниманието върху доброто оперативно функциониране може да увеличи до такава степен интензитета си, че да предизвика преустановяване на текущата дейност и откриване на особени епизоди с метакомуникативна или метазикова функция (1992б: 92).

Съществуват и така наречените *поправки* (*repairs*), които според Шеглоф *et al.* (1977: 365) включват два вида сегменти – инициране и резултат. Проблемът, който се третира (*trouble source*), може да бъде инициран както от неговия автор („автоинициране“ чрез прекъсване на изказването, въпросителна интонация, пауза и др.), така и от партньора му („хетероинициране“, например чрез повторение на проблемния елемент, въпрос и др.). Проблемът може да е свързан с формулирането или разбирането на даден елемент и бива „поправен“ или от неговия инициатор (автопоправка), или от събеседника му (хетеропоправка). Очертават се четири типа „поправки“:

- автоиницирани автопоправки (иницирани и осъществени от А);
- хетероиницирани автопоправки (иницирани от Б, осъществени от А);
- автоиницирани хетеропоправки (иницирани от А, осъществени от Б);
- хетероиницирани хетеропоправки (иницирани и осъществени от Б).

В допълнение, поправките и страничните епизоди имат задължителен характер (*must form*), когато са инициирани от събеседник Б, и незадължителен характер (*may form*), когато са инициирани от говорител А, т.е. от автора на проблемния елемент.

В ендолингвална ситуация тези епизоди на прекъсване на нормалния ход на общуването свидетелстват за постоянния автомониторинг върху речевата продукция (в случаите на автоиницирана и автоосъществена промяна), чрез който говорещото лице се връща към собствените си думи и ги преформулира, поправя, коментира, оценява и т.н. Те свидетелстват също така за „интерактивен мониторинг“, който се осъществява съвместно и от двамата събеседници върху собствената и чуждата продукция и рецепция и изпълнява регулативна роля във взаиморазбирането (Банж 1992b: *idem*).

Интерактивни епизоди, свързани с взаиморазбирането в екзолингвална ситуация

В екзолингвална ситуация също се наблюдават специфични интерактивни схеми, които свидетелстват за повишени нива на авто- и интерактивен мониторинг, осъществяван от събеседниците в процеса на комуникация. Тези схеми са по-често срещани, отколкото в ендолингвална ситуация. Това се обяснява с обстоятелството, че събеседниците, в условията на асиметрични компетентности, често се налага да излязат от същинските теми на разговор, за да поискат пояснение и да дадат такова, да допълнят, да разсеят недоразумения, а от чисто формална гледна точка и носителят, и неносителят са постоянно нащрек, за да разберат и да осигурят разбиране. В определени случаи интерактивният мониторинг тече по няколко писти едновременно, за да се осигури регулация на взаиморазбирането. Установени са следните основни видове интерактивни схеми или епизоди в екзолингвална ситуация:

Интерактивно допълване – епизод, започнат от събеседник – неносител на езика, на когото липсва даден езиков елемент – лексема, граматическа или фонетична форма – който се явява пречка в продуктивната дейност; партньорът (носител на езика) довършва изказването. Тези епизоди се състоят от три елемента:

- 1) недовършено изказване на неносителя;
- 2) изказване на носителя, предназначено да довърши (1);
- 3) довършващо изказване на неносителя. Довършващото изказване може да приеме разнообразни форми – обикновената потвърдителна частица „да“, повторение на довършването или използване на новия елемент посредством интегрирането му в синтактичната структура на цялостното изказване (Гюлих 1986).

В интерлингвална ситуация примерите в изследвания корпус показват, че такива интерактивни формации са често срещан момент в комуникацията и

е възможно да изпълняват по-разнообразни функции от чистото подпомагане на събеседника с езикуосвоителна цел.

В обяснителния епизод неносителят на езика възприема, но не разбира даден елемент – фонетичен, лексикален, синтактичен, интеркултурен, и го идентифицира като пречка в разбирането. Той сигнализира за това и партньорът му помага да декодира елемента или изрази. Пречката се преодолява чрез работа върху езиковия код.

Обяснителният епизод протича в три етапа:

- 1) възникване на обекта за обяснение;
- 2) обяснително ядро;
- 3) потвърждение.

Гюлих (1991: 346, по Берент 2007: 101) акцентира върху интерактивните аспекти на всеки етап от протичането на епизода:

Всеки етап е резултат от интерактивната дейност: страничният епизод се открива и закрива със споразумение между партньорите, и самото обяснение е плод на сътрудничество (...) Изграждането на смисъла става постепенно благодарение на сътрудничеството между партньорите.

В интерлингвална ситуация примерите на обяснителни епизоди, идентифицирани в корпуса, са особено показателни за високата степен на сътрудничество между партньорите със сравними нива на езикова компетентност.

Аналитичният епизод се състои от четири етапа:

- 1) първоначално изказване (на носителя);
- 2) липса на реакция, неадекватна реакция или молба за помощ (на неносителя);
- 3) второ изказване (на носителя);
- 4) потвърждение (на неносителя).

Такива епизоди са свързани с проблем в разбирането, при който неносителят на езика не успява да идентифицира какво блокира разбирането, не може да уточни от какво точно произтича трудността в потока на дискурса. Ето защо може да липсва реакция от негова страна или реакцията му да е неподходяща, или пък да реши да отправи искане за пояснение. В такива случаи носителят на езика извършва „работа върху дискурса“, която включва разнообразни форми на преформулиране на първоначалния проблемен изказ в т.нар. *бис*, но така също и на своего рода „анализ на дискурса“ в полза на неносителя. Ето как обясняват това Крафт и Даузендшюйн-Гай:

Носителят на езика анализира пред и в полза на неносителя неясното изказване, като изолира, доколкото е възможно, и като прецизира, от една страна референ-

цията – това, за което се отнася изказването, от друга страна отговора – това, което се иска от партньора, и като обяснява предпоставките, доколкото е необходимо. От гледна точка на интеракцията, става въпрос за работа по координацията: координация на вниманието (върху референцията), на намеренията (върху дейността, която се осъществява) и на познанията (*les présupposés*) – координация, която е необходима за протичането на интеракцията (1994: 138).

Методите на анализ на собственото изказване включват нещо повече от самото знание, необходимо за продукция и рецепция, и това умение е нещо повече от думите, необходими за казването на нещо. Това е умението да се *преформулира аналитично казаното*. Преформулировките могат да бъдат по посока на опростяване, на реструктуриране или на експанзия. Други техники в аналитичните схеми са подаването на модел на отговор и разясняването на пресупозиции.

В интерлингвална ситуация също се прилагат отделни техники на преформулиране.

Четвъртият тип интерактивни странични схеми, установени в екзолингвална ситуация, са епизодите на *метадискурсивна оценка или коментар*. Такива епизоди могат да бъдат инициирани от носителя или от неносителя на езика и в този смисъл да се дължат или на проблем във формулирането, или на проблем в разбирането. Характеризират се с установяването на връзка между два съставни елемента – изказване-източник и оценъчно/коментарно изказване (Гюлих 1986). Кочи (1986) установява три вида изказвания с оценъчно-коментарен характер: а) наличие на окачествяващ израз; б) наличие на метаезиков израз (например „тоест“, *c'est-à-dire*) и на анафоричен елемент („това“, *cela, ça...*), отнасящ се към дискурса; в) стереотипна формула („нещо като“, „един вид“, *une espèce de, une sorte de...*), подчертаваща неясния характер на формулировката.

Анализ и моделизиране на страничните епизоди в изследвания корпус

В разглежданите странични епизоди определени речеви актове изпълняват регулативна функция в общуването чрез временно прекъсване на комуникативния поток. Например, за да се даде удовлетворителен отговор, зададеният въпрос трябва да е формулиран в съответствие с комуникативното намерение на говорещия и в идеалния случай да е с правилна форма и с ясно съдържание. Ако говорещият обаче сметне, че тези условия за личното му участие във взаимодействието не са спазени, той може да преустанови временно изпълнението на комуникативното си намерение, за да коригира, допълни или промени по друг начин участието си, така че то да е удовлетворително за всички участници. В други случаи, ако събеседникът установи, че

зададеният му въпрос не може да получи подобаващ отговор по ред причини, като например неясно формулиране, той може да отложи прекия отговор на този въпрос и да заяви, че не разбира, да помоли събеседника си да повтори въпроса си или да го промени, или пък сам да преформулира думите му. Най-общо, за да се изпълни резултатно интерактивната функция на разговора, е необходимо редуване на инициатива с отклик (въпрос–отговор, твърдение–реакция, молба–приемане и т.н.), което не изключва забавяне на този комуникативен процес, предизвикано от изказвания с определени характеристики, като например сигнали за корекция, повторения, заместване на цели изказвания или части от тях, различни видове преформулиране.

В интерлингвална ситуация страничните епизоди отразяват нагласите на учещите към езика-обект и към комуникацията на чужд език. Регулацията на интерактивността посредством страничните дискурсивни дейности характеризира също така нагласата на сътрудничество между учещите езика. Анализът разглежда тези епизоди като видим продукт от съвместната дейност на събеседниците и показва как се мобилизират и насочват езиковите ресурси на участниците по посока преодоляване на проблемите, възникващи в хода на взаимодействието. Страничните епизоди са част от онези интерактивни моменти, в които словесното сътрудничество между събеседниците е движещата сила в общуването.

Страничните епизоди са с огромно разнообразие от проявления. Съставните им части са три или четири според степента на експлицитност на етапа ратификация:

(1) *инициатива* – възникване на проблем, който прекъсва нормалния ход на взаимодействието;

(2) *реакция* – реализиране на дейност, странична спрямо основната комуникативна дейност и насочена към разрешаването на възникналия проблем;

(3) *приемане (ратификация)* на предложеното решение и *възстановяване* на основната комуникативна дейност. Ратификацията може да е явна и да се състои от отделно изказване преди възстановяването на комуникативния поток или да е имплицитна, т.е. да се е сляла с изказването, връщащо общуването към нормалния му ход. В първия случай структурата на страничния епизод е четиристепенна, а във втория – тристепенна.

Видове странични епизоди в ситуации на екзолингвална и интерлингвална комуникация

Според Крафт и Даузендшъйн-Гай регулативните и направляващи дейности от механизма за подкрепа на езикоусвояването²⁰ се движат в следните граници: процесите по усвояване свършват в момента, в който комуникатив-

²⁰ Second Language Acquisition Support System (SLASS).

ният проблем е разрешен, а словесното взаимодействие в естествена среда е дейността, която прави възможно усвояването. Страничните епизоди, спадащи към въпросния механизъм, свидетелстват за езикуосвояването в интерактивния процес. Посредством тях се разрешават три основни класа проблеми, които съответстват на три основни вида дефицити у неносители на езика:

(1) контрол върху дискурсивната продукция и рецепция, който поражда дейности по обяснение или експлициране;

(2) контрол върху нужния лексикален и граматически репертоар, който поражда странични епизоди на интерактивно довършване (при продукцията) или на обяснение (при рецепцията);

(3) затруднения на неносителя в запазването на координацията между внимание, намерения и познания – координацията на тези три съставни елемента на ситуацията поражда аналитични епизоди (Крафт & Даузенд-шъойн-Гай 1994: 153–154).

Така според авторите същинските интерактивни странични епизоди са: *интерактивно довършване/допълване на недовършени изказвания, обяснение на дума или израз и анализ на проблем*. Интерактивното допълване в екзолингвална ситуация се проявява при затруднения във формулирането от страна на учещия, докато обяснителните и аналитичните епизоди – при затруднения в разбирането (от страна на учещия на изказвания или елементи, продуцирани от носителя на езика).

Проблемите, разрешавани в рамките на странични епизоди, но които не представляват пречка във взаиморазбирането, а са свързани с формален езиков аспект, третиран едностранно от носителя на езика, без той да е бил помолен за това от своя партньор, спадат според авторите към дейностите по (спонтанно) преподаване/учене, които са факултативен елемент на механизма за подкрепа на езикуосвояването и са резултат от сключен дидактичен договор. Става въпрос по-специално за корекции, инициирани и осъществени от носителя, които представят имплицитно (във включени епизоди) или експлицитно (в експонирани епизоди) дадено фонетично, лексикално или граматическо правило, което следва да бъде научено от учещия по силата на дидактичния договор (op. cit.: 143–146 и 154). Двата основни критерия за това деление на страничните епизоди са наличие/липса на проблем, свързан с взаиморазбирането, и интерактивност/неинтерактивност. Според други автори²¹ обаче някои видове епизоди изпълняват функция във взаиморазбирането, дори и да не разрешават конкретен проблем на неразбиране или недоразумение, както ще стане ясно по-долу от примерите в анализирания корпус. Като оставим настрана това разграничение, ще използваме идеята, че в екзолингвалната комуникация нерядко се появяват странични епизоди, породени не от комуникационен

²¹ Берент 2007, Гюлих 1986, а така също и Мондада & Пекарек Дьолер 2000, Сакс 1992.

срив, а от установено отклонение от езиковата норма у неносителя на езика и разрешени едностранно от носителя.

Е. Гюлих (1986) говори за подобни епизоди, в които се прилагат „похвати на метадискурсивна оценка или коментар“. Те могат да бъдат инициирани от носителя или от неносителя на езика и в този смисъл да се дължат или на проблеми във формулирането, или на такива в разбирането. Характеризират се с установяване на връзка между два съставни елемента – изказване-източник и оценъчно/коментарно изказване (ibid.). Освен че осигуряват взаиморазбирането, метадискурсивните епизоди изпълняват функция и в установяването и поддържането на социалните взаимоотношения, тъй като често самите те се причисляват към фигурационните дейности по смисъла на Гофман. Ето защо приемаме, че те са не по-малко комуникационни и интерактивни от останалите три вида, които ще разгледаме по-долу. В екзолингвална, както и в интерлингвална ситуация се срещат такива странични епизоди, които не са провокирани от неразбиране или от недоразумение. Изглежда дори, че в интерлингвална ситуация този тип епизоди са по-чести. Това наблюдение се потвърждава от изследвания корпус, където примерите за метаепизоди са многобройни.

Ето някои примери на метадискурсивни епизоди, осъществени в интерлингвална ситуация: пример (1) съдържа оценка на дискурса на партньора: *„tes reponses sont très claires, merci beaucoup pour ça“* (= „отговорите ти са много ясни, благодаря много за това“), както и последващ коментар: *„je vais les ajouter au dossier“* (= „ще ги добавя към досието“), като оценката и коментарът могат да бъдат причислени към изказванията, съдържащи категорията „качествени изрази“. Пример (2) съдържа метаезиков израз: *„je veux poser, qu'est-ce que ça veut dire X“* (= „искам да те попитам, какво означава X“) и анафоричен елемент, който препраща към дискурса („ça“ – „това“)²².

Пример (1)

H1: *tes reponses sont très claires, merci beaucoup pour ça* (= (отговорите ти са много ясни, мерси много за това)

V2: :)

H3: *je vais les ajouter au dossier* (ще ги добавя към досието си)

V4: *bon* (добре)

²² Препратките са към класификацията на метаепизодите на Кочи (1986). Според него има три категории епизоди на метадискурсивна оценка и анализ, характеризиращи се с наличието на: (а) окачествяващ израз, (б) метаезиков израз и анафоричен елемент, препращащ към дискурса, и (в) стереотипна формула, подчертаваща неясния характер на продуцирания изказ.

Пример (2)

H1: je veux poser, qu'est-ce que ça veut dire *X* ? (*Искам да попитам какво означава x?*)

V2: A oui (*A, да*)

V3: ça vient de *Y*. (*идва от Y*)

В интерлингвална ситуация се срещат епизоди на интерактивно допълване, но примерите, които бяха идентифицирани в корпуса, изпълняват по-различна функция. Да разгледаме следния пример:

Пример (3)

A1: Selon toi, cette société est bonne santé? (*Според теб това дружество е в добро здраве?*)

M2: Oui. (*Да.*)

A3: en raison de son chiffre d'affaire? (*заради оборота си?*)

M4: Qui est de 43813000 BGLV. (*Който е 43813000 BGLV.*)

Вместо втори кратък отговор с „Да“ на въпроса „Заради оборота ли [според теб това дружество е в добро здраве]?“ (ред 3), М. предпочита имплицитно да потвърди положителния отговор, като се обосновава с цифрови данни. По-интересна е формата на отговора, тъй като М. третира въпроса на А. като главно изречение, което „взима назаем“, за да го допълни и завърши със свое подчинено определително изречение. Донякъде този интерактивен въпрос-отговор се дължи на риторичния въпрос на А. – ясно е, че доброто здравословно състояние на дружеството се дължи основно на неговия оборот. Което дава възможност на събеседника да покаже гъвкавост в отговора, като същевременно е максимално информативен. Но може би най-съществената разлика между този вид интерактивно допълване в екзолингвална ситуация и този пример се състои в това, че тук не се установява езиков дефицит, който участниците се опитват да преодолеят взаимно, тъй като пречи на нормалния ход на интеракцията, а по-скоро това, което Сакс (1992) и след него Мондада (1999) наричат *изказвания на сътрудничество* или *съвместна речева продукция* (*collaborative utterances* или *joint production*)²³ – съвместно съставени изказвания, с които е видно, че не само

²³ „...съвместни изказвания [...], съставени от двама говорители, в които вторият продължава това, което първият е започнал. Тези явления [...] дават възможност да се изследват процесите, чрез които говорителите анализират развитието на взаимодействието и предоставят на разположение за незабавна обработка резултата от този анализ с цел допълване на идентифицирания модел. Тези явления показват също така, че не само разговорът, но и синтактичните форми се осъществяват интерактивно“ – „...des énoncés collaboratifs [...] qui étaient construits par deux locuteurs, où l'un poursuivait ce que le premier avait commencé. Ces phénomènes [...] permettent d'interroger les processus par lesquels les locuteurs analysent ce qui est en train de se dérouler et rendent immédiatement disponible et

разговорът е интерактивен, но дори и синтаксисът в определени моменти може да е резултат от интерактивна дейност.

В интерлингвална ситуация обяснителните епизоди също са често срещано явление. При тях единият от комуникантите не разбира даден елемент и иска помощ, а другият заема ролята на експерт и декодира проблемния елемент, като прилага способа на подаване на модел на отговор чрез примери (ред 4). Проблемът е разрешен веднага, тъй като събеседникът разбира смисъла на словосъчетанието „*identité sociale*“ и дава нужния отговор.

Пример (4)

M1: *Quelle est l'identité sociale de l'entreprise? (Каква е правната форма на предприятието)*

A2: *pardon tu peux expliquer un peu? (извинявай, можеш ли да обясниш малко?)*

M3: *Oui. (Да.)*

M4: *Est-ce que c'est une société par actions, société à responsabilité limitée...? (Дали е акционерно дружество, дружество с ограничена отговорност...)*

A5: *Tupras est une société par actions (Т. е акционерно дружество)*

M6: *D'accord! (Добре!)*

Техники на взаиморазбиране

Целта в тази част е да се отговори на следните въпроси:

- какви видове странични епизоди са налице в изследвания корпус;
- какви са техниките, прилагани в тези странични епизоди;
- какви са интерактивните функции на изказванията, обмените и епизодите.

Корективни епизоди

Корекция на правописна грешка

Пример (5)

C1: *Je aussi fais la psychologie et beaucoup de choses des hommes m'ont dit que je suis plus un psychologue que une amie. C'est simplement ça. Chaque homme est différent. Il est inefficace de juger. (Занимавам се и с психология и много хора са ми казвали, че съм по-скоро психолог, отколкото приятелка. Това е просто така. Всеки човек е различен. Неефективно е се съди.)*

exploitable le résultat de cette analyse pour compléter le pattern identifié (Cакс 1992, I : 654). Ils permettent de montrer que non seulement la conversation, mais aussi la réalisation des formes syntaxiques sont des accomplissements interactionnels“ (Мондада 1999: 15).

G2: *de juger? (* да се съди?)

C3: Oui, de juger (*Да, да се съди.*)

C1 (събеседник 1) продуцира проблемно изказване от гледна точка на правописа, C2 (събеседник 2) дава знак, че изказването е проблемно: звездичката, поставена пред повторен елемент от предишно изказване – собствено или на събеседник, е знак за поправка. Използван е и въпросителен знак след коригирания елемент – групата „предлог плюс инфинитив“, който функционира като елиптичен въпрос и подкана. C1 ратифицира корекцията, предложена от C2, след което разговорът продължава.

Корекция на граматически елемент, последвана от правописна корекция:

Пример (6)

C1: La probleme n'est pas que est une livre difficile. J'adore les livre difficiles, mais cette livre simplement m'irrite. (*Проблемът не е, че това е трудна книга. Обожавам трудните книги, но тази книга просто ме дразни.*)

G2: Pourquoi et par quoi? (*Защо и с какво?*)

C3: Je ne sais pas ca. Elle m'irrite et pour ca je ne le lire. Mair parce que je ne peux pas le lesser partialement lire, je le lirai...Une fois. (*Не знам това. Дразни ме и затова не я чета. Но понеже не мога да я остава частично прочетена, ще я прочета докрая... Някой път.*)

C4: la lesser* (*го остава*)

G5: *la laisser? (*я оставя?*)

C6: Oui (*Да*)

C1 открива проблем в собственото си изказване (род на местоименна форма пряко допълнение) и го коригира, като повтаря поредицата местоимение плюс инфинитив, като с това допуска двойна грешка – неправилен род и неправилен правопис на инфинитива. C2 идентифицира само правописната грешка и предлага корекция – звезда пред формата и въпросителен знак. C1 приема корекцията, което интерактивно функционира като одобрение (ратификация), и дискусията се връща към основната тема.

Корекция на граматическа грешка + обяснение

Пример (7)

H1: je pense qu'on pourra parler assez claire sur skype donc il faur trouver une solution. (... мисля, че ще можем да говорим доста ясно по скайп, значи трябва да намерим разрешение.)

H2: non j'ai écrit mal je suis désolé :) je ne pense pas qu'on pourra parle assez bien français sur skype.. je pense pas que mon français est suffisant pour cela :) donc je suis un peu inquiet de cela.. qu'est-ce que tu en penses ? :) (*не, написох неправилно, съжалявам ☺ не мисля, че ще можем да говорим достатъчно*

добре на френски по скайп. Не мисля, че френският ми е достатъчен за това ☺ *ето защо малко съм притеснен за това. Ти какво мислиш?*)

T3: salut :) (*привет* ☺)

T4: je ne pense pas que mon francais est tres bien :D (*не мисля, че моят френски е много добър :D*)

C1 (H) се изказва неправилно от гледна точка на адекватността между комуникативно намерение и граматическа форма на изказването и осъзнавайки това, прави коментар върху изказването си („j'ai écrit mal“ – „написах го неправилно“), след което го преформулира, като коригира формата на водещия глагол от положителна в отрицателна (но в съкратения ѝ вариант с изпускане на първата част *ne*), както и формата *claire* (ясна), използвана неправилно като наречие, която заменя с *bien* (добре). Продължавайки на същия ред на писане и вероятно след кратък преглед на написаното, преформулира още веднъж, като пресупозицията от първото изказване е експлицирана (*français*), след което е тематизирана („je pense pas que mon français est suffisant“ – „не мисля, че френският ми е достатъчен“; „... je suis un peu inquiet de cela“ – „малко съм притеснен за това“). На следващите два реда на писане C2 (T) последователно откликва на поздрав на C1, иницииран преди началото на този епизод („Salut“ – „Привет“), и на въпроса на C1 „qu'est-ce que tu en penses ? :)“ („Какво мислиш за това?“) със: „je ne pense pas que mon francais est tres bien :D“ – „не мисля, че френският ми е много добър“. Този речеви акт има поне три интерактивни функции в този контекст – отговор на зададения въпрос (като изразяване на съгласие с твърдението на C1 в пропозиционното му съдържание), одобрение на нанесените до момента корекции на изказването на C1 и преформулирането му в нова, общо четвърта по ред редакция, в която се откроява стремеж към правилно изразяване, евентуална корекция на нещо пропуснато и повторение с цел запомняне. Съзнателно или не, преформулирайки изказването на C1, C2 участва в процеса на търсене на удовлетворителен вариант на изразяване на идеята, подкрепяйки както партньора, така и себе си. Епизодът е удивителен пример за интензивна рефлексивна дейност, тъй като това интерактивно упражнение по преформулиране, повтаряне и корекция се осъществява върху пропозиционното съдържание, което е и смисълът на преформулировките: достатъчно добро ли е нивото на владение на френския език от двамата събеседници, за да може да се осъществи текстово взаимодействие между тях. Задавайки си този въпрос, чатърите се упражняват върху правилното му задаване и питайки се дали могат да си общуват на френски, коментирайки езиковите си слабости, те вече взаимодействат в два плана – комуникативен и усвоителен.

По отношение на граматическата корекция в този епизод се комбинират различни речеви актове с многообразни интеракционни стойности, насочени към разрешаването на проблемно изказване – метадискурсивна оценка

(автоинициирана автоосъществена), корекция под формата на допълване и замяна (автоинициирана автоосъществена) и три вида преформулиране (автоинициирано автоосъществено, автоинициирано и хетероосъществено и хетероинициирано хетероосъществено). Краят на епизода – имплицитна ратификация в амалгама със съгласие по казаното – ясно показва, че проблемът е разрешен.

Лексикална корекция – заместване на лексема с друга

Пример (8)

T1: mm tu as vu les consignes sur le projet? (*мм... видя ли насоките по проекта?*)

T2: ma professeur m'a envoye :) (*преподавателката ми ги изпрати ☺*)

H3: hehe on va essayer de parler de nos meilleurs c'est sur mais ça sera difficile :) (*ехе.. ще се опитаме да говорим по най-добрия начин, със сигурност, но ще е трудно ☺*)

H4: oui je les ai écrits (*да, написох ги*)

H5: non désolé je les ai lus :) (*не, съжалявам, прочетох ги*)

C2 (H) използва неуместно минало причастие на глагола *écrire* (пиша), след което коригира изказването си с друго причастие (това на глагола *lire*, чета), съответстващо на смисъла и на комуникативното му намерение. Корективното изказване съчетава три речеви акта: отхвърляне на предишното изказване, анулиране на валидността му (*non*, „не“), извинение за грешката, за неправилното изказване, за евентуалното подвеждане на събеседника (*désolé*, „съжалявам“), преформулиране със заместване на правилната лексема (*je les ai lus*, „прочетох ги“). Топограмата :) има обобщаващ положителен потвърдителен смисъл на трите осъществени акта.

Комбинирани епизоди корекция + обяснение

Лексикална корекция, неправилна употреба на причастна форма, дължаща се на проблем с пресупозицията; обяснение

Пример (9)

A1: c'est une entreprise publique ou privée? (*това публично или частно предприятие е?*)

M2: C'est une entreprise privée. (*Частно предприятие.*)

A3: À quelle année elle a été privatisée? (*В коя година е било приватизирано?*)

M4: Elle n'a jamais été privatisée. (*Никога не е било приватизирано.*)

M5: Elle est établie dès le moment initial comme une entreprise privée. (*От самото начало е създадено като частно предприятие.*)

A6: D'accord (*Добре*)

C1 (A) задава въпрос, с който C2 (M) разбира, че има неяснота, свързана с пресупозицията: докато *entreprise privatisée* (приватизирано предприятие) в T_0 пресупозира *entreprise qui a été publique* à T_{-1} (предприятие, което е било публично в минал момент T_{-1}) et qui est privée à T_0 (и което вече е частно в момента на говоренето T_0), то обратното не е вярно, както смята C1 – *entreprise privée* (частно предприятие) не пресупозира нито *entreprise publique* (публично предприятие), нито *entreprise privatisée* (приватизирано предприятие).

C2 първо отговаря на въпроса отрицателно (никога не е било приватизирано), а след това допълва с обяснението, че предприятието е било учредено като частно още в началото. С това обяснение C2 внася и допълнителното езиково знание, че *privé* не пресупозира *privatisé*.

Епизоди на имплицитна замяна/корекция

Пример (10)

E1: Les personnes sont contents sur S? Ou Est-ce qu'il y a les marques similaire qui sont préférable? (Хората доволни ли са от S? Или Има ли подобни марки, които са предпочитани?)

E2: tu es ici ? (Тук ли си?)

V3: Oui, bien sur il y a une concurrence, mais S est l'une des plus grandes entreprises en Bulgarie et S est sur le marché depuis 22 ans, donc les gens sont contents de S. [...] La concurrence n'a pas très grandes chances. (Да, разбира се, че има конкуренция, но S е едно от най-големите предприятия в България и S е на пазара от 22 години, така че хората са доволни от S. [...] Конкуренцията няма много шанс.)

E4: tu parle bien français :) (Говориш добре френски ☺)

Интерлингвалната парафрастична дефиниция в изказването на E. 'marques similaire qui sont préférable' е интерпретирана правилно от V. като реферираща към термина *concurrence*. V. обаче не коригира явно своята събеседничка, а просто използва в отговора си правилния термин. Тук няма значение, а и не може да се определи едностранно от изследователя, дали имплицитната замяна е съзнателна корекция от страна на V. (i.e. състояние на *linguistic consciousness*), или е просто дискурсивен избор (*linguistic awareness*), но E. е насочила вниманието си върху използваната от V. форма – за което свидетелства комплиментът (който се явява също метадискурсивен коментар) за задълбочените познания по френски език на V.

Това, което обединява всички анализирани тук корективни епизоди, е, че всички хетерокорекции се приемат положително, без да се нарушава функционирането на междуличностната връзка и съответно ходът на взаимодействието.

Епизоди на интерактивно допълване/довършване

Ще разгледаме следните примери на интерактивно допълване/довършване:

Пример (3а) (вж. превода, по-горе пример 3)

A1: Selon toi, cette société est bonne santé?

M2: Oui.

A3: en raison de son chiffre d'affaire?

M4: Qui est de 43813000 BGLV.

Вместо стандартен отговор на въпроса с „Да“ в ред 4, C2 (M) имплицитно потвърждава положителния отговор, като едновременно се обосновава с цифрови данни. C2 (M) третира въпроса на C1 (A) като главно изречение, което „взима назаем“, за да го допълни/довърши със свое подчинено определително изречение (relative explicative). При опит за формален анализ на изказванията от редове 3 и 4 като самостоятелни монологични фрази лесно се установява тяхната незавършеност както от синтактична, така и от семантична гледна точка. Тези фрази могат да се интерпретират единствено в интерактивен план като съвместно продуцирано изказване, което се изгражда последователно – в структурно и смислово отношение – от двамата събеседници в дадения контекст. В противен случай трудно може да се обясни защо двойката въпрос–отговор функционира в една обща синтактична структура.

Пример (11)

S1: j'ai lu que est la deusieme operateur de telephonie mobile en Russie (*прочетох, че това е вторият оператор на мобилна телефония в Русия*)

E2: oui, par quantité (*да, по количество*)

E3: et premiere par qualité (*и първи по качество*)

C1 (S) на ред 1 твърди: „прочетох, че това е вторият оператор на мобилна телефония в Русия“. C2 (E) допълва това изказване в два последователни реда на писане, като уточнява определени обстоятелства: на ред 2 („да, по количество“) – чрез израз за допълване на прилагателно (*complément déterminatif d'adjectif*), допълващ прилагателното *deuxième* (втори), и на ред 3 („и първи по качество“) – чрез израз за допълване на номиналната група (*complément déterminatif d'un groupe nominal*) „premier opérateur“ (*първи оператор*). И двата израза, допълващи първото изказване, са със структурата ‘предлог – par – съществително’.

Пример (12)

O1: attend (*почакай*)

E2: Maintenant, je comprends (*Сега разбирам*)

E3:

O4: comment ce projet marche? Par exemple je choisi une société roumaine et ce toi que fait une présentation pour moi? (*как функционира този проект? Например, избирам едно румънско дружество, а ти правиш презентация за мен?*)

C1 (O) размишлява и иска да изчака, C2 (E) започва изказване „*Maintenant, je comprends*“ („*Сега разбирам*“), което може да остане в този вид, тъй като е завършено синтактично и семантично, но може и да бъде доуточнено и допълнено: възможността за това е дадена с многоточие, което се явява знак за потенциален край на реда на говорене, даващ възможност на събеседника да се включи в разговора. C1 (O) се възползва от това и продължава изказването на C2 (E), като го превръща в главно, а своето – в подчинено допълнително: „*Maintenant, je comprends ... comment ce projet marche*“ („*Сега разбирам ... как работи този проект*“). Въпросителният знак в края на допълващото изказване е подкана за потвърждение на довършената от C1 (O) хипотеза.

Пример (13)

M1: Est-ce que tu peux me donner des informations concernant le montant du chiffre d'affaire ? (*Можеш ли да ми дадеш информация за размера на оборота?*)

A2: j'ai recherché le chiffre d'affaire 2011 (*потърсих оборота за 2011*)

M3: Et? (*И?*)

A4: mais je n'ai pas pu trouver le fin d'année (*но не успях да намеря края на годината*)

Всички разгледани примери на интерактивно допълване/довършване в корпуса илюстрират интерлокутивната връзка между събеседниците, които заедно изграждат смисъла, като търсят съвместно задоволителен отговор на зададен въпрос или допълват твърдение откъм факти и обстоятелства, или се подпомагат взаимно във формулирането на отговор. Тези съвместни изказвания си служат с интерактивен синтаксис и интерактивно изграждане на смисъла и характеристиките им доближават интерлингвалната комуникация до някои аспекти на ендолингвалната комуникативна ситуация между компетентни носители на езика.

Изследваният корпус не съдържа примери на интерактивно допълване от страна на C2 поради езиков дефицит на C1, което е базов случай в ситуацията на екзолингвална комуникация. Този аспект от общуването между студенти свидетелства както за високата степен на интерактивност в чата, така и за някои общи характеристики на интерлингвалния и ендолингвалния чат.

Обяснителни епизоди

В обяснителните епизоди даден лексикален (дума, израз, термин) или морфосинтактичен елемент (синтагма, фраза), или пък неясно от дискурсивна или прагматическа гледна точка изказване, използвано от С1, остава неразбрано от С2, който дава знак за това. С1 обяснява с помощта на различни езикови и дискурсивни средства. В случаите на успешно обяснение С2 потвърждава, че е разбрал; в някои случаи обаче епизодът не приключва успешно.

Пример (14) *Обяснение чрез взаимно допълващи се формулировки*

H1: je suis content d'avoir gagné les élections de conseil d'étudiant :) (доволен съм, че спечелих изборите за студентския съвет ☺)

T2: bravo :) (браво ☺)

T3: je fais la presentation :D je la fais d'être petite :D (правя презентацията :D ще се опитам да я направя малка :D)

H4: le conseil que j'ai une mission , a gagné les élections hier avec 734 voix contre 204 :) (съвета, в който изпълнявам мисия, спечели изборите вчера със 734 гласа срещу 204)

T5: uhuu c'est une election forte (охоо, това е силен избор)

H6: oui c'est bien passé nous profitons de la victoire :D (да, мина много добре, радваме се на победата :D)

H7: quelle présentation (каква презентация)

H8: ?

H9: une des tes projets ? (някай от твоите проекти ли?)

T10: sur l'entreprise bulgare :D (за българското предприятие : D)

T11: que je dois t'envoyer :D (която трябва да ти изпратя :D)

С1 (H) открива чат-взаимодействието с епизод, в който споделя вълнението си от спечелването на студентските избори, С2 (T) го поздравява за успеха и без повече да се интересува от тази тема, преминава по същество към основната тема на чата, която е подготовката на презентациите на фирмите. С1, все още въодушевен от изборния успех, се увлича в подробности и получава още една похвала, но при следващото си изказване няма реакция от С2, което го връща към реалността и 4 реда по-горе в чата. Така, връщайки се назад към изказването на С2, С1 не успява да идентифицира денотата на „presentation“. Този проблем с идентифициране на денотата се превръща в повод за страничен епизод, иницииран с въпроса на С1 („quelle présentation“ – „каква презентация“), в който и двамата събеседници участват – редове 8, 9, 10 и 11, за да опишат означаемото и да възстановят връзката му с денотата. В този процес на съвместно изграждане на смисъла С1 (в ред 9) задава въпрос като пряк речеви акт, който играе ролята на предположение като непряк акт: „une des tes projets ?“ („някай от твоите проекти ли“). На редове 10 и 11

C2 потвърждава имплицитно предположението, като внася уточнения: „sur l'entreprise bulgare :D, que je dois t'envoyer :D“ („за българското предприятие ... [проектът], който трябва да ти изпратя“). И двете уточнения са в синтактична зависимост от определяемото съществително *projets*.

Пример (15) *Обяснение с автоповторение на изказване, включено в рамките на сложно изречение*

E1: oui, demain je vais contacter mon professeur et je vais demander à nouveau à ce sujet (да, утре ще се свържа с моя преподавател и ще попитам отново за това)

O2: =) bonne chance, E(Lena)) (= (успех, Елена)

O3: maintenant je dois faire qch (сега имам да свърша нещо)

E4: est le meilleur? (а най-добре?)

O5: si tu n'est pas contre on pourrait s'écrire demain? (ако нямаш нищо против, можем да си пишем утре?)

E6: ok (окей)

O7: ? le meilleur? (?а най-добре?)

O8: pas compris (не разбрах)

E9: est le meilleur que demain je vais contacter mon professeur et je vais demander à nouveau à ce sujet? (а най-добре ще е утре да се свържа с моя преподавател и да го попитам отново по тази тема?)

O10: ah oui)))))) (а ... да))))))))

Събеседниците са във фаза на предварително приключване на взаимодействието (*séquence de préclôture*), непосредствено предшестваща окончателното му приключване. Фазата включва уговаряне на нова среща, обещание за събиране на допълнителна информация от източник по темата, която трябва да се разглежда, пожелания за успех и т.н. В този епизод се вмъква едно енигматично изказване с въпросителна форма (пунктуационно обозначена с въпросителен знак) на C1 (ред E4). Въпросното изказване няма формални изкривявания, но дискурсивно не се вписва в логиката на текущия епизод. Два реда по-късно (O7) C2 си дава сметка, че нещо не е наред, и повтаря изказването, като поставя отпред още един въпросителен знак. Второ по ред изказване (O8) експлицитно заявява неразбиране („*pas compris*“). C1 реагира (E9), за да отстрани неразбирането със сложно допълнително изречение, с главно сказуемо – израза от неясното първо изказване (ред E4) и подчинено изречение, свързано със съюз, повтарящо собственото изказване от по-горен ред (E1) (Смисълът вече е пълен: „*Най-добре е утре да се свържа с моя преподавател и да го питам отново по тази тема*“). C2 вече разбира и потвърждава вербално и с емотикон, че това намерение е уместно.

Пример (16) *Преформулиране (със заместване на предлог)*

K1: a la semaine suivante j' ai 5 exams a 3 jours (*следващата седмица имам 5 изпита в 3 дни*)

G2: :O

G3: a 3 jours? (*в 3 дни?*)

K4: oui, 2 examens par jour (*да, по 2 изпита на ден*)

G5: et tu as assez temps pour apprendre? (*и имаш ли достатъчно време, за да си научиш?*)

К. обяснява натовареността си – през следващата седмица ще има пет изпита за три дни, но погрешно кодира предлога за период от време (*a* вместо *en*). Въпросът на G. повтаря погрешния и неразбран елемент. В отговора си К. преформулира, като използва предлога *par* и идеята за пропорционалост. Ратификацията е имплицитно включена в следващия въпрос на G., който предполага разбиране на изказването.

Пример (17) *Дефиниращо изказване, въведено с израз за преформулиране*

H1: en 1997 l'nteorise S. a commenécé a émettre ses titres la premiere fois dans la bourse

T2: oui je comprends :) (*през 1997 предприятието С. за първи път започва да издава ценни книжа на борсата*)

H3: cest a dire il a été ouvert au public (*тоест отворило се е за обществеността*)

H4: cest une info importante aussi je pense (*това също е важна информация, мисля*)

T5: oui :) (*да ☺*)

C1 (H) употребява изразите „емитира ценни книжа“ („émettre ses titres“) и „на борсата“ („dans la bourse“), C2 (T) дава знак, че разбира изказването, но C1 взема инициативата и обяснява с дефиниция, въведена с израз за преформулиране (*c'est-à-dire*). Този автоиницииран и автоосъществен обяснителен епизод само привидно влиза в противоречие с механизма на действие на обяснителните епизоди, при които се реагира на реално възникнал проблем. Тук нагласата е, че проблемът може да възникне всеки момент поради разглежданата специализирана материя (за която свидетелства и коментарът на C1: „това е важна информация също, мисля“), и интерактивният мониторинг на съзнателно проследяване на езиковите форми, влизащи в употреба в дискурса, е, така да се каже, постоянно включен. Тази нагласа е характерна и за комуникацията в дидактичен контекст като цяло. Каквито и свободни дискусии да протичат в различните формати на този контекст, колкото и неформални да са интеракциите, учещите събеседници „фокусират върху формата“²⁴ и искат

²⁴ « Focus on forme », Long 1983.

да изпреварят евентуалните проблеми. Така това, което в собствените им изказвания е потенциално непознато или затрудняващо, става понякога обект на обяснения, които не са били поискани от партньорите, но които се оказват полезни и за двете страни.

Пример (18) *Автопреформулиране в три стъпки: преформулиране с частично отрицание, изреждане на примери, уточняване на действие на множествен субект*

A1: la société de KOC a acheté %49 d'action de Tupras (дружеството KOC купи %49 от акциите на Tupras)

M2: Cela m'étonne beaucoup. (Това ме учудва много.)

A3: et %51 autre entreprise (и %51 друго предприятие)

M4: D'accord! (Ясно!)

A5: il n'y a pas d'une entreprise qui a %51 (не едно предприятие има %51)

A6: par exemple OMV Aktiengesellschaft, Shell (например, OMV Aktiengesellschaft, Shell)

A7: ils ont acheté (те са купили)

Пример (18) е подобен на (17) поради автоиницираните и автоосъществени обяснения на проблемен елемент от изказването. С1 (А) обяснява как е протекъл процесът на приватизация на дружеството (ред А1). С2 изразява учудване, но не и неразбиране (М2). С1 уточнява интерлингвално нова подробност (51% са закупени от друго предприятие в ред А3), която С2 „ратифицира“ (в ред М4). В ред А5 обаче С1 коригира също интерлингвално изказването си от ред А3 – останалите 51% са закупени не от едно предприятие, а от няколко, в ред А6 идеята за множественост е изразена с похвата на изброяването на три предприятия, които са закупили тези дялове. В ред А7 се появява и вторият белег за множественост под формата за 3 лице множествено число на сложното минало време на глагола *acheter* (купувам). Може да се каже, че този страничен епизод е двойно инициран – както донякъде от С2 (хетероинициран) поради изразеното отношение на учудване, така и автоинициран – и съответно автоосъществен. Двусмислието, породено от употребата на единствено число в номиналната група *autre entreprise*, привлича вниманието на С1 към формата на собствената си продукция и създава необходимостта от автокорективно ретроактивно действие, което е допълнено от дообяснение чрез изреждане на примери, както и от анафоричното местоимение *ils*, рефериращо към горните примери и координирано със сказуемото *ont acheté*.

Пример (19) *Деконтекстуализация и разгръщане на използваната абревиатура*

A1: le profit net de Tupras était 1.24 milliard TL (нетната печалба на Tupras беше 1.24 милиарда TL)

A2: TL : lira de turc (TL: турска лира)

M3: :O

M4: Oui je sais qu'est-ce que signifie TL. (Да, знам какво означава TL.)

Пример (19) също илюстрира изпреварване на проблема: използваната в ред A1 абrevиатура е деконтекстуализирана в A2 и представена в разгърнатата форма.

Пример (20) Обяснение чрез опростяване на изказването

M1: Est-ce que je peux te demander quelques questions personnelles, qui ne feront pas partie des documents pour le projet? (Мога ли да ти задам няколко лични въпроса, които няма да са част от документите за проекта?)

A2: pardon j'ai pas compris (извинявай, не разбрах)

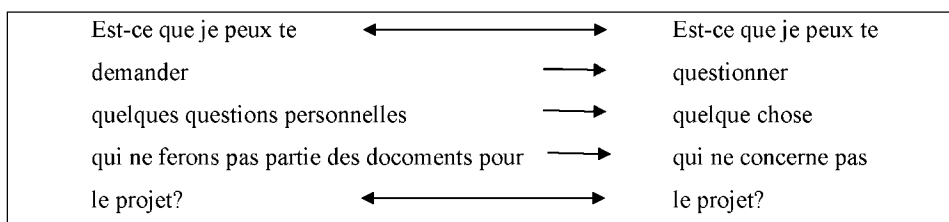
M3: Est-ce que je peux te questionner quelque chose qui ne concerne pas le projet? (Може ли да те питам нещо, което не засяга проекта?)

A4: :)

A5: oui bien sur (да, разбира се)

M6: OK.

C1 (M) задава дълъг въпрос със сложна структура – въпросително изречение с подчинено определително, управлявано от номиналната група (антецедента quelques questions personnelles във функция на пряко допълнение във въпросителното изречение). C2 (A) моли за обяснение поради неразбиране на общия смисъл на въпроса. Неразбирането е от дискурсивен тип, тъй като не може да се определи точният източник на проблема – лексикален, морфологичен или синтактичен. C1 преформулира въпроса си чрез скъсяване и опростяване на изказването си, точно както би постъпил носителят на езика с учещ в затруднение, породено от сложно изказване (фиг. 4). В следващия ред на писане C2 изпраща емотикон усмивка с поне две интеракционни стойности – потвърждение за разбиране на въпроса и благодарност, след което отговаря утвърдително на самия въпрос.



Фиг. 4. Техника на опростяване и скъсяване на изказването при неразбиране

Пример (4) *Обяснение чрез изреждане на примери, подаване на модел на отговор (за превода вж. по-горе отново пример 4)*

M1: Quelle est l'identité sociale de l'entreprise?

M2: pardon tu peux expliquer un peu?

M3: Oui.

M4: Est-ce que c'est une société par actions, société à responsabilité limitée...?

A5: Tupras est une société par actions

M6: D'accord!

В пример (4) обяснението на непознатия израз се осъществява посредством изброяване на примери. Изреждането подава готов модел на отговор, който събеседникът използва. За сравнение, в този пример терминологичният израз „*identité sociale*“ (‘идентичност, правен статут на предприятието’) не е наличен в лексикалния репертоар на V., но присъства имплицитно в изказването. V. дава пример със статута на българското предприятие. Примерът е даден, за да ориентира отговора на събеседника чрез близкия вид (*genus proximum*) на търсеното понятие, и е координиран (съюза *mais* – ‘но’) с елиптичен въпрос, в който споменатото фирмено наименование търси своето категоризиране по зададения модел.

Пример (21)

V1: L'entreprise bulgare que j'ai choisi est SARL, mais E.P.? (*Българското предприятие, което избрах, е ООД, а Е.Р.?*)

Пример (22) *Обяснение чрез дефиниращи изказвания*

V1: tu veux travailler là un jour? (*искаш ли един ден да работиш там?*)

E2: oui ça peut etre possible [...] (*да, възможно е*)

E3: mais maintenant, je veux travailler les agences des marques (*но сега искам да работя в агенции за марките*)

V4: c'est quoi agences des marques? (*какво е агенции за марките?*)

E5: l'agence des marques se réunissent les marques et leurs groupes cibles (*агенцията за марките обединяват марките и техните таргетни групи*)

E6: ils font la guerilla marketing (*правят маркетингови войни*)

E7: etc. (*и така нататък*)

V8: s'est interessant. (*интересно е*)

E9: tu n'est pas deja vu? (*не си ли виждала?*)

V10: deja vu quoi? (*да съм виждала какво?*)

E11: l'agence ? (*агенцията?*)

V12: excuses-moi mais je ne te comprends pas. Tu parles d'H.K.? (*извинявай, но не те разбирам. За H.K. ли говориш?*)

E13: non je parle de l'agence mais ce n'est pas important (*не, говоря за агенцията, но това не е важно*)

C1 (E) кодира неправилно („неокодиране“, Lüdi 1987a) израза *agence des marques* („агенция за марки“), който е тема в изказването ѝ, но пък правилно кодира цяла поредица от *differentiae specificaе* в дефиниращия изказ: *marques* (марки), *groupes cibles* (целевы групи), *font la guerilla marketing* (правят маркетингова война), *agence* (агенция), *département marketing* (маркетингов отдел). Въпреки това в рамките на чат-взаимодействието не достига до правилното кодиране на темата на изказването (*agence marketing*). Налице е интересен, силно дисбалансиран профил на компетентност у C1, която е с начално ниво на обща езикова подготовка и с познания по езика на специалността²⁵. От друга страна, C2 (V) е с по-висока обща и специализирана езикова подготовка. Тази асиметрична ситуация между събеседниците е предпоставка за по-чести епизоди на договаряне на смисъла и за по-активно оказване на помощ от страна на по-компетентния учещ. Но докато C1 се мъчи да даде израз на комуникативното си намерение, то C2 е по-пасивна и равнодушна към тези опити – единственият ѝ опит да отгатне *топика* и така да деблокира ситуацията, не съответства на търсения израз. Тази нагласа на C2 в крайна сметка се отразява на C1 и я демотивира. След двата дефиниращи изказа, които остават неразбрани за C2, C1 се отказва от намерението си. Така някои проблеми не намират разрешение в чат-взаимодействието. Но именно те подсказват, че става въпрос за сложна дейност и фина регулация, зависеща от много фактори, сред които асиметричността между компетентностите на събеседниците не може да се открие като основен.

Обяснителните странични епизоди предлагат голямо разнообразие от техники на обяснение:

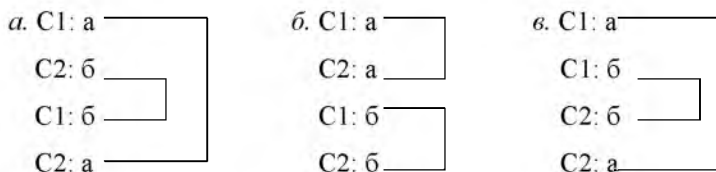
- опростяване на изказването,
- автоповторение с разширение,
- автопреформулиране в различни варианти:
 - с имплицитна корекция,
 - с частично отрицание на предходното изказване,
 - с допълване на нови елементи,
- изреждане на примери, като модел на отговор,
- двойно или тройно дефиниращо изказване;
- взаимно довършване/допълване на изказвания – това са хибридни странични епизоди, в които интерактивното довършване и обяснение-то взаимно се преплитат;
- деконтекстуализация и разгръщане на използвана абrevиатура.

Изолираните техники се срещат в екзолингвална естествена (не изкуствено провокирана) комуникация, както и в учебна (институционална) ситуация.

²⁵ Както и ясно заявена вътрешна мотивация за развитие в професионалната област.

Например техниките на изреждане на примери, на дефиниращи изказвания, на определяне чрез близкия род и чрез специфични различия (*genus proximum et differentiae specificaе*), на деконтекстуализация и разгръщане на абревиатура са често използвани в преподавателския дискурс, както и в този на носителите на езика, особено в условията на сключен дидактичен договор. Техниките на повторение и преформулиране в обяснителните епизоди в интерлингвална ситуация се прилагат или с разширение, включени в рамките на сложно изречение, или с корекции, което свидетелства за непрекъснатия автоконтрол, упражняван върху езиковата продукция.

По отношение на вида обмени най-често срещаните в обяснителните странични епизоди са обхващащите – обхванати обмени с 4-степенна структура от типа [а . б-б . а] в разновидността редуване на събеседниците на всеки ред (фиг.5.а). Следващите по честота са линейните обмени, при които събеседниците се редуват на всеки ред (фиг. 5.б), и накрая – обмените от типа „обхващащи–обхванати“ с редуване на събеседниците на всеки два реда на писане в 3- или 4-степенна структура (фиг. 5.в). В първия случай обяснението е хетероиницирано, т.е. събеседникът сигнализира за проблем в изказването на партньора си и епизодът на привеждане в съответствие придобива задължителна форма, независимо дали се разрешава самостоятелно от единия или от другия, или съвместно от двамата събеседници. Във втория и третия случай обяснението е автоиницирано (т.е. авторът на проблемното изказване сам дава сигнал за наличието на проблем, епизодът на привеждане в съответствие е с факултативен характер) и автоосъществено, последвано или не от одобрението на събеседника (ратификация).



Фиг. 5. Схеми на страничните обяснителни епизоди

Странични епизоди на договаряне на смисъла

В изследвания корпус идентифицирахме една особена разновидност на обяснителните странични епизоди, която назоваваме **епизоди на взаимно договаряне на смисъла**. При тези епизоди проблемът е породен от трудности във формулирането и трудности в тълкуването, т.е. проблемът от самото начало е общ и се решава общо посредством взаимно договаряне. Двамата събеседници се допълват взаимно – там, където една компетентност е недостатъчна, трябва две – така и двамата влизат последователно в ролята на експерти.

Случва се също по-компетентният събеседник да задава уточняващи въпроси, да повтаря и да преформулира неясни изказвания, с цел да подпомогне себе си и събеседника си в постигането на общата цел, което е обратното на обяснителните епизоди, при които по-слабо компетентният пита и търси помощ. Опитвайки се да достигнат до смисъла, и двамата чатъри взаимодействат по-дълго и по-добре, като с добавянето на всяко следващо изказване дискутираното понятие става по-ясно и за двамата. Тази особена разновидност на страничните епизоди откроява един от характерните модели на взаиморазбирането в интерлингвалната комуникация – партньорството и взаимната подкрепа.

Пример (23) *Хетеропреформулиране и потвърждение на разбирането*

A1: Vous avez mis toutes vos données dans un document Word et je vous enverrai par laposte! Est ok?

Et ce que vous pensez que vous pouvez lamurii clair! (*Сложили сте цялата информация в документ Word и ще ви изпратя по пощата! Става ли така? Мислите ли, че можете [неясно изказване]*)

M2: Pardon, Andreea, je n'ai pas te compris! Tu voudrais que je mis les données en Wordet t'enverrai?) ok, pas de soucis! Tu pourrais encore m'envoyer cette fiche? (*Извинявай, Андрея, не те разбрах! Искаш да сложиш всички данни в Word и да ти ги изпратя ли? Ок, няма проблем! Можеш ли все пак да ми изпратиш онзи фиш?*)

В пример (23) на първия ред на писане C1 (A) формулира изказване, състоящо се от две прости изречения, координирани помежду си със съчинителния съюз *et*. Двете прости изречения, взети поотделно, са граматически правилни²⁶ и кодират ясен смисъл, но нямат пряка смислова връзка помежду си. Налице са два различни подлога – съответно *vous* (рефериращо към C2 – M) и *je* (рефериращо към C1), две различни действия – подреждане на данни в документ и изпращане на данни, ситуирани в две противоположни епохи – минало и бъдеще. Между така формулираните две прости изречения с неясен интенционален смисъл не е налице пряка смислова връзка, която да позволява използването на синтактична връзка, на координация, или на подчинение. Използваният от C1 (A) съчинителен съюз обаче ги поставя в пряка връзка помежду им, което поставя проблем с интерпретацията на изказването – в случая или липсва част от изказването, или има погрешно кодиране. На следващия ред на писане C1 (A) кодира изказване, което също е трудно да се интерпретира без мнението на самата участничка като информатор. C2 (M) реагира с метаезиков коментар, че не е разбрала и непосредствено след

²⁶ Като се изключи липсата на пряко допълнение, изисквано от реакцията на глагола *envoyer* във второто изречение.

това преформулира първото изказване на C1 (A). Преформулировката е под формата на молба за потвърждение (*confirmation check*) дали това, което C2 (M) е разбрала, съответства на комуникативното намерение на C1 (A): дали става въпрос за искане от страна на C1 (A) към C2 (M) да извърши две действия. В преформулировката C2 (M) осъществява две референциални промени – промяна в реферирането към епохата в първото изречение (дори и да кодира погрешно глаголната форма, става ясно, че C2 (M) използва сегашен субжонктив на глагола *mettre*, като реферира към настояща-бъдеща епоха) и промяна в реферирането към подлога във второто изречение [вместо към C1 (A) реферира към C2 (M), т.е. към себе си]. Така дори и с погрешни морфологични кодирания, уеднаквяването на епохите и деятелите на действията в изказването спомага за реконструирането на смисъла, който в случая е едновременно интерпретативен [спрямо първичното изказване на C1 (A)] и интенционален [спрямо собственото изказване на C2 (M)]. Без да изчака ратификация от C1 (A), C2 (M) потвърждава, че ще изпълни така преформулираната молба.

Тази операция по преформулиране на чуждо изказване (хетеропреформулиране) е свидетел за процесите на когнитивно и езиково третиране при рецепция и (ре)продуциране на езиковите данни в ситуация на интерлингвална комуникация. Достъп до смисъла на изказването, формулирано на все още силно отдалечен от езика-цел преходен език, се осъществява посредством сравняване на езиковите данни с контекста (контекстуализация, тълкуване и *вътреезиков превод*), чийто краен продукт е новата формулировка на преходния език на C2, доближаваща се много повече до езика-цел.

Пример (24) *Хетеропреформулиране чрез разделяне на топикалното наименование на две части (décomposition)*

V1: 2. Quels sont les concurrents principaux d'A. en Turquie? (2. Кои са основните конкуренти на А. в Турция?)

I2: hmmm (хммммм)

I3: tu veux dire les entreprises d'origine turque ou les entreprises qui importent en turquie? (искаш да кажеш турските предприятия или предприятията, които внасят в Турция?)

V4: les deux (и двете)

I5: B., V., WWH, R., P.

I6: A.

I7: S.

I8: R.

I9: c'est tout que j'ai trouvé dans ma maison (това е, което откривам у дома)

V10: Tout ça, ce sont des marques étrangères, n'est-ce pas? En effet, il n'y a pas d'autres grandes compagnies de Turquie qui fabriquent des appareils de l'électroménager, non? (Всичко това са чуждестранни марки, нали? Всъщ-

ност няма други големи турски компании, които да произвеждат домакински електроуреди, нали?)

В пример (24) на ред 1 C1 V. използва термина *concurrents principaux*, на ред 2 C2 I. дава знак за колебание чрез класическия регулатор *hmm*, в ред 3 колебанието кристализира във въпрос за потвърждение на една от две възможности. Изразът „*tu veux dire*“ („искаш да кажеш“) въвежда алтернативата, която се състои от две парафрази, които взаимно се допълват, за да покрият смисъла на топика „*concurrents principaux*“ („основни конкуренти“): „*tu veux dire les entreprises d'origine turque ou les entreprises qui importent en turquie?*“ („искаш да кажеш предприятията от турски произход или предприятията, които внасят в Турция?“). Това е специфичен способ на преформулиране чрез разлагане (*decomposition*), описан от М. Лонг в контекста на интерактивните регулации и приспособявания (*interactional adjustments*), осъществявани от носителя на езика с цел коригиране или предотвратяване на проблеми във взаиморазбирането:

Разлагането се използва, когато названието на топика във въпрос с „*wh*-“ [в английския език] се коригира чрез разделянето му на две части, в случай че не се получи отговор на въпроса или с цел да се предотврати неуспех на изказването²⁷ (Лонг 1996: 421).

Изолиран първоначално в екзолингвална ситуация, този способ се прилага и в интерлингвална, както показва горният пример от изследвания корпус. Способът е приложен успешно в този случай, тъй като извиква адекватен отговор: „И двете“.

Пример (25) Авто- и хетеропреформулиране на обекта на дискусията²⁸

G1: quelle est le remuneration minim dans Russie? (какво е минималното възнаграждение в Русия?)

K2: en euro c'est (в евро...)

K3: en russie a peu pres 115 (в Русия около 115)

²⁷ „Decomposition occurs when a topic nomination in the form of a *wh*-question is repaired, either after it fails to elicit a response or to preempt failure, by breaking it down into two parts.“

²⁸ Опираме се на определението на Руле (1999: 57) за „*objet de discours*“, като го прилагаме към израза „обект на дискусията“, който е за предпочитане от гледна точка на възприетия тук интеракционистки подход. Използван е също терминът *топик* или *тема на дискусията* също в смисъла на Руле: „Всеки речеви акт активира определена информация – тази информация наричам обект на дискусията и нейното активиране предполага поне един пункт на съхранение в дискурсивната памет, наречен топик, под формата на полуактивна информация, която може да се вербализира или не“ – « *Chaque acte active une information, que j'appelle objet de discours, et que l'activation de cette information implique au moins un point d'ancrage en mémoire discursive, appelé topique, sous la forme d'une information semi-active, qui peut être verbalisée ou non.* »

K4: et a saint petersbourg 183 (*а в Санкт Петербург – 183*)

G5: minim? (*минималното?*)

K6: oui (*да*)

K7: et chez vous? (*а при вас?*)

G8: je ne parle de revenu par habitant (*не говоря за среден доход на глава от населението*)

G9: je parle de la remuneration moins qe'un employeur pe peut pas payer ses employes (*говоря за най-ниското възнаграждение, което работодателят не може да не заплаща на работниците си*)

K10: Le montant minimal de la rémunération? (*минималния размер на възнаграждението?*)

G11: oui (*да*)

K12: 115 et 183 (*115 и 183*)

K13: moins on ne peut pas payer (*по-малко не може да се заплаща*)

В пример (25) договарянето на смисъла приема специфичната форма на последователно и взаимно уверяване, че се говори за едно и също нещо, че се влага един и същи смисъл в изразите и формулировките, назоваващи обекта на дискусиата. C1 (G) задава въпроса каква е минималната работна заплата в Русия, като използва интерлингвалния парафрастичен израз « *le remuneration minim* » вместо терминологичния израз « *salaire minimal* » (или общоприетата аббревиатура *SMIC*). C2 (K) отговаря веднага, но понеже дава две суми – необичайно за европейските страни, където се фиксира един-единствен размер на минималната работна заплата – C1 (G) се усъмнява, че е била правилно разбрана, и решава да уточни втори път обекта чрез изключването на друг обект на дискусия от същата сфера – доход на глава от населението. На следващия ред C1 (G) отново доуточнява обекта, като използва формулировка с изреждането на известен брой специфични обстоятелства (*differentiae specificaе*) – минимално възнаграждение, работодател, работник, задължение на работодателя спрямо работника. Усилието на C1 (G) да бъде максимално ясно в изказа си се предава на C2 (K), която иска да провери дали е разбрала добре и във въпрос за потвърждение използва своя парафраза на обекта, съдържаща правилния финансов термин « *montant minimal* » („минимален размер“). След потвърждението му от C1 (G) и повторния отговор в числа C2 (K) използва последна формулировка, повтаряща с леко изменение и съкращение и формулировката на C1 (G). Може да се каже, че и двете събеседнички използват обобщено метода на кумулативното формулиране, като първата цели най-вече да се изрази така, че да бъде разбрана и да получи исканата информация (*se faire comprendre – comprehension check*), докато втората цели да се увери, че е разбрала правилно (*se faire confirmer – confirmation check*). Епизодът приключва успешно с получаването на исканата

информация и с увереността, че се говори за едно и също нещо. Единствен пропуск: липсва отговорът на въпроса-ехо от ред 7.

Поради разнообразието от използвани интерактивни способности на формулиране в този епизод те са представени схематично (табл. 3) в съответствие с реализацията им под формата на типове въпроси, типове отговори и типове твърдения.

Таблица 3. Интерактивни способности на договаряне на смисъла (пример 25)

Ред на писане	Интерактивен способ	Езикова реализация
G1: quelle est le remuneration minim dans Russie?	Парафраза	Въвеждане на обекта чрез първоначално запитване: отворен въпрос с въпросително местоимение (въпрос за искане на информация)
K2: en euro c'est		Подготовка на отговора
K3: en russie a peu pres 115		Отговор на запитването
K4: et a saint petersbourg 183		Отговор на запитването
G5: minim?	Повторение на ключов елемент от парафраза	Въпрос за потвърждение на разбирането (от типа „Правилно ли ме разбра?“)
K6: oui		Потвърждение
K7: et chez vous?		Въпрос-ехо
G8: je ne parle de revenu par habitant	Формулировка с изключване на друг обект – автоиницирано автопреформулиране	Твърдение за доуточнение на първия въпрос – гл. <i>parler</i> в 1 л. ед. ч., отрицателна форма
G9: je parle de la remuneration moins que'un employeur pe peut pas payer ses employes	Формулировка с <i>differentiae specificaе</i> – второ автоиницирано автопреформулиране	Твърдение – гл. <i>parler</i> в 1 л. ед. ч., положителна форма
K10: Le montant minimal de la rémunération?	Парафраза с технически термин – автоиницирано хетеропреформулиране	Въпрос за потвърждение на разбирането (от типа „Правилно ли разбрах?“)
G11: oui		Отговор-потвърждение
K12: 115 et 183		Отговор на запитването
K13: moins on ne peut pas payer	Формулировка с <i>differentiae specificaе</i> – второ автоиницирано хетеропреформулиране	Твърдение, доуточняващо отговора

Пример (26) Авто- и хетеропреформулиране на обекта на дискусията

K1: tu ecris (*ти пишеш*)

K2: Le temps de la société est indéterminée, depuis son inscription au registre du commerce et les autorités fiscales en vertu de la loi. Le temps de la société sera déterminé au cours du fonctionnement avec les dispositions légales. (*Времето на дружеството е неопределено, от вписването му в търговския регистър и данъчните власти според закона. Времето на дружеството ще бъде определено по време на дейността му [съгласно] законовите разпоредби.*)

K3: je n'ai pas compris qu'est ce que c'est le temps de la société... (*не разбрах какво е „време на дружеството“ ...*)

G4: l'entreprise n'a pas un temp de function determine (*предприятието няма определено време на дейност*)

G5: 1-2 ans (*1-2 години*)

G6: elle sera function si ella sera benefice (*то ще работи, ако има печалба*)

G7: tu a compris? :\$ (*разбра ли?*)

K8: vraiment non))) (*нищо не разбирам*))))))

G9: que-est-que je veux dis? (*какво искам да кажа?*)

K10: il a cree son entreprise, il l'a enregistre dans le registre du commerce (*той е създад предприятието, регистрирал го е в търговския регистър*)

K11: je pensais qued de cette temps l'entreprise peux exister n'importe combien de temps... (*мислех, че от този момент нататък предприятието може да съществува без значение колко дълго ...*)

G12: oui (*да*)

G13: si elle sera un benefice (*ако има печалба*)

K14: mais elle va exister seulement dans le cas s'il ya un profit (*но то ще съществува само в случай, че има печалба*)

K15: attend (*чакай*)

K16: elle peux exister par la loi mais le creatuer ne gagne rien, donc il le ferme ou elle ne peux exister par la loi s'il n'apporte pas de l'argent? (*то може да съществува според закона, но съзателят му не печели нищо, затова го затваря, или то не може да съществува според закона, ако не носи печалба?*)

G17: si le personne qui a cree un entreprise ne fait du profit il sera le fermer (*ако лицето, което е създадо предприятието, не прави печалба, то може да го затвори*)

K18: oui j'ai compris (*да, разбрах*)

В пример (26), както и в предходния пример, се договаря концептуализирането на обекта на дискусията, но тук концептуалната асиметрия произтича от това, че едната събеседничка поставя под съмнение релеванността на този обект, или поне в термините, в които е описан от партньорката ѝ. C1 (K) цитира текст на C2 (G), реализиран преди текущата интеракция, и прави метаезиков коментар (твърдение, изискващо индиректно предоставя-

не на помощ – обяснение): „*je n'ai pas compris qu'est ce que c'est le temps de la société*“ („не разбрах какво е време [срок] на дружеството“). Проблемът е в използването от C2 (G) интерлингвална парафраза „*temps de la société*“, реферираща към „срок на дружеството“ (използваният терминологичен израз на стандартен френски е „*durée de la société*“). Описаните обстоятелства, при които качеството „определен“ и „неопределен“ срок се изменя (наличие на алтернатива, при която се реализира едното или другото от две възможни положения), объркват допълнително картината поради различните възможни, но противоречащи си интерпретации, източници на недоразумения, някои от които се изясняват малко по-долу в същия епизод. В четири последователни реда на писане C2 (G) прилага различни преформулиращи техники на взаиморазбиране с кумулативен характер:

- формулиране чрез отрицание на противоположния по смисъл израз (ред G4),
- даване на пример (ред G5),
- обвързване с определени условия за реализация на единия от двата изхода на алтернативата (ред G6),
- задаване на метаезиков въпрос (ред G7).

Когато установява, че и четирите кумулативни техники са претърпели неуспех, отговаряйки, че нищо не е разбрала („*vraiment non*”)), C1 (K) поема инициативата и за да се опита да разбере, прилага други две техники на взаиморазбиране:

- повествование (ред K10) – поредица от повествователни изказвания, които разказват „случая“ от самото му начало, като го контекстуализират достатъчно, за да изяснят и смисъла на проблемното изказване,

- съждение (ред K11), което е предизвикано от повествованието и го прекъсва; преформулира проблема, като отрича алтернативата в обекта на дискусия и приема съществуването само на единия изход от алтернативата – *temps indéterminé* („неопределен срок“) чрез използването на неопределения местоимен израз за време « *n'importe combien de temps* » от парадигмата *pronoms/locutions pronominales indéfini-e-s* („неопределено количество време“),

- повторение на условията за реализация на това положение, което интерактивно довършва горното съждение (ред G 13),

- авто- и хетеропреформулиране в едно изказване (ред K14) – комбинира собственото изказване от два реда по-горе и изказването на събеседничката от горния ред, включващо нейните условия. Интерактивното преформулиране променя смисъла на собственото изказване, като го допълва с новото – за това свидетелства конекторът *mais* („но“), който е аргументативно антиориентиран спрямо първото изказване (Мьошлер 1985: 54),

- въпрос с алтернатива (ред K16) с много ясно изразен аргументативен характер. Ако се използват символите на естествената логика, алтернативата може да се изрази по следния начин:

p но не $q \Rightarrow$ не p
 w (изключваща дизюнкция)
не p ако не q

– преформулиране чрез хипотетично изказване (ред G17): поставяне на условие и изразяване на следствие от реализирането на условието (si non q , non p). Тази преформулировка в отговор се възприема като избор на първия член от алтернативата, въпреки че отсъства обстоятелството „*par la loi*“ („*според закона*“). Липсата на деонтична модалност обаче (например „*il devrait la fermer*“) обяснява защо това обстоятелство не се споменава: законът не се намесва в решението на управителя да прекрати фирмата си, в случай че тя не му носи достатъчно печалба.

Таблица 4. Интерактивни способности на договаряне на смисъла (пример 26)

Ред на писане	Интерактивен способ	Езикова реализация
K1: tu écris	Метаезиков коментар, въвеждащ цитат на събеседника	Твърдение – провокация
K2: Le temps de la société est indéterminée, depuis son inscription au registre du commerce et les autorités fiscales en vertu de la loi. Le temps de la société sera déterminé au cours du fonctionnement avec les dispositions légales.	Цитиране на събеседника, поставящо проблема	Продължение на твърдението от горния ред
K3: je n'ai pas compris qu'est ce que c'est le temps de la société...	Метаезиков коментар: изрично твърдение за неразбиране, търсещо помощ	Твърдение – провокиращ коментар 1
G4: l'entreprise n'a pas un temp de fonction determine	Формулиране чрез отрицание на противоположния по смисъл израз	Отговор на коментар 1
G5: 1–2 ans	Даване на пример	Отговор на коментар 1
G6: elle sera fonction si ella sera benefice	Хипотетична формулировка: съществуване на обект при определени условия (реализация на единия изход от алтернативата)	Отговор на коментар 1
G7: tu a compris? :\$	Метаезиков въпрос	Въпрос за потвърждение на разбирането
K8: vraiment non)))		Отрицателен отговор
G9: que-est-que je veux dis?		Край на въпроса от ред 7

K10: il a cree son entreprise, il l'a enregistre dans le registre du commerce	Повествование	Отговор на коментар 1 и на отрицателния отговор от ред 8
K11: je pensais qued de cette temps l'entreprise peux exister n'importe combien de temps...	Съждение, предизвикано от повествованието и го прекъсва; преформулира проблема, като отрича алтернативата в обекта на дискусия	Твърдение – 2
G12: oui		Отговор на твърдение 2
G13: si elle sera un benefice	Повторение на условията за реализация на този изход, което интерактивно довършва горното съждение	Продължение на отговора на твърдение 2
K14: mais elle va exister seulement dans le cas s'il ya un profit	Интерактивно преформулиране	Реакция на отговора от редове 12 и 13 и продължение на твърдението от ред 11
K15: attend	Сигнал за задействане на ретроактивен и автоконтрол	Молба/искане за прекъсване на текущата дейност (обяснение)
K16: elle peux exister par la loi mais le creatuer ne gagne rien, donc il le ferme ou elle ne peux exister par la loi s'il n'apporte pas de l'argent?	Преформулиране на стартовото цитирано изказване чрез поставяне на алтернатива	Въпрос с алтернатива
G17: si le personne qui a cree un entreprise ne fait du profit il sera le fermer	Преформулиране чрез хипотетично изказване	Отговор (преформулиране на първия член на алтернативата)
K18: oui j'ai compris	Ратификация	Реакция на отговора

Този епизод представя изключително богат набор от интерактивни способности за осигуряване на взаиморазбирането. На първо място това са *метаезиковите способности* като цитиране, коментар, въпрос и отговор. На второ място се нареждат различните *способи на преформулиране*, някои от които не се срещат в други изследвания на екзо- и интерлингвалната комуникация. Става въпрос за интерактивното преформулиране, чиято сложност изисква висока степен на внимание – нещо, което обяснява неговата рядкост. За да си разясни даден обект на дискусия, събеседникът взема под внимание няколко различни изказвания – както свои, така и на партньора си – които преформулира, с цел да уточни максимално смисъла на понятието. Друг подобен с високата си когнитивна натовареност и поради това рядък интерактивен способ е формулирането на двоен въпрос (или така наречения въпрос с алтернатива), при

който логически е необходимо да се избере единият от два възможни изхода. Да споменем също така оригиналният повествователен способ, при който след изчерпване на няколко различни формулиращи техники събеседникът сякаш започва да разказва наново цялата история, в която се е появил проблемен елемент. Този нелек, хибриден метод на взаиморазбиране, до който се прибегва, след като останалите техники са се оказали безрезултатни, е много полезен за развитието на преходния език, поради което се използва във взаимодействията в институционална среда между преподаватели и учещи.

Пример (26) очертава също така интересна картина на лексикалната и терминологична употреба в интерлингвална ситуация. Провокирани да обяснят обекта на дискусиата и едновременно с това да защитят една пред друга проектите си и възгледите си – което е „силното“ проявление на договарянето, разбрано като разрешаване на конфликт – събеседниците използват богат набор от номинални и глаголни изрази, засягащи проблематиката на изказването. Те са представени тематично в табл. 5.

Таблица 5. Лексикални парадигми в епизода на договаряне (пример 26)

Срок/продължителност	Съществуване, откриване и закриване на фирмата	Печалба
Temps de la société	Créer son entreprise	Avoir du bénéfice
Temps de fonction	Inscription au registre du commerce	Il y a un profit
Etre en fonction	Enregistrer au registre du commerce	Gagner – ne gagner rien
	Exister n'importe combien de temps	Apporte de l'argent – n'apporte pas d'argent
	Fermer l'entreprise	

Странични епизоди с метаезиков коментар

Когато в страничния епизод единият събеседник моли другия за помощ по даден езиков проблем поради колебание, недостатъчен (или недостъпен за момента) езиков репертоар или нужда от потвърждение, и получава такава езикова помощ, обяснителният епизод съдържа метаезиков коментар. Нека уточним, че в корпуса са налице редица метаезикови способности, използвани в рамките на едно изказване или в част от изказване. Една част от тях се появяват в разгледаните по-горе примери. Тук са представени онези епизоди, в които и двамата събеседници правят метаезиково изказване в рамките на един и същи епизод.

Нека разгледаме следния епизод:

Пример (27)

I1 : à mon avis, LPG Bulgaria est très intéressante parce qu'elle ne produit pas, elle fait des services pour que des personnes aient succès n'est-ce pas? (*според мен LPG Bulgaria е много интересна, защото не произвежда, а прави услуги, за да могат хората да са успешни, нали?*)

I2: je pense que c'est très intelligent parce que tout le monde a besoin d'aide professionnel (*мисля, че това е много интелигентно, защото всеки има нужда от професионална помощ*)

I3: on peut dire, LPG Bulgaria produit aide ? (*може ли да се каже, че LPG Bulgaria произвежда помощ?*)

V4: Oui, c'est ça. Plutôt on dirait qu'elle offre un service. (*Да, това е. По-скоро би се казало, че предоставя услуги.*)

C1(I) коментира дейността на предложеното от C2 (V) предприятие, като употребява цяла поредица от изрази, рефериращи към предмета на дейност на това предприятие:

- ▶ x *ne produit pas* (с молба за потвърждение: вербална, *n'est-ce pas*, и пунктуационно маркирана с ?)
- ▶ x *fait des services* (idem.)
- ▶ x [*fait en sorte que*] *des personnes aient succès* (idem.)
- ▶ x [*fournit à tout le monde de l'*] *aide professionnelle* (твърдение)

В ред 3 C1 (I) пита изрично дали може да се използва един израз, който описва същия предмет на дейност

– x *produit aide* (*on peut dire P ?*)

В ред 4 C2 (V) отговаря, като подава вариант, доближаващ се значително до езика-цел.

– x *offre un service* (*plutôt on dirait P*)

Чрез способа на кумулативното формулиране говорещото лице, в търсене на най-подходящата формулировка, предлага един след друг различни термини или изрази, които формират парадигма и представляват приблизителни формулировки. Това явление съответства на последователната организация на комуникативните ходове в интеракцията, където говорещите лица често подреждат едни след други няколко приблизителни формулировки. Епизодът от горния пример комбинира способа на кумулативното формулиране и този на метаезиковия коментар под формата на експлицитна молба за езикова помощ, което го доближава до потенциално усвоителните епизоди. Ползата от тези епизоди в екзо- и интерлингвална комуникация не бива да се пренебрегва въпреки трудно доказуемото реално усвояване, произтичащо от тях. Може все пак да се приеме, че продукцията на събеседника, индуцирана от такива епизоди, независимо дали е незабавна, или отложена, е следа от скрития когнитивен процес на езикосвояване. В този смисъл цитираният епизод е ценен

свидетел, тъй като след неговото приключване събеседниците неколнократно използват термина, уточнен в страничния епизод, както и негови синоними и антоними.

Пример (28)

I1: *pourquoi tu as choisi cette entreprise, à présenter? (защо си избрала това предприятие за представяне?)*

I2: *pourquoi pas une autre qui produit des marchandises concrets? (защо не друго, което произвежда конкретни стоки?)*

V3: *Car le secteur des services se développe très rapidement en Bulgarie maintenant et LPG offre une gamme très vaste de services comme tu l'as déjà lu. Et je crois qu'il existe de la demande d'une telle aide professionnelle dans les domaines de création d'une société et de recherches immobilières. (Защото секторът на услугите се развива много бързо в България и LPG предлага много богата гама от услуги, както вече си прочел. И мисля, че съществува търсене на такава професионална помощ в областта на създаване на предприятия и на търсене на недвижими имоти.)*

V4: *Je n'ai pas choisi une entreprise fabriquant des marchandises car je suis particulièrement intéressée aux entreprises qui offrent des services divers. (Не избрах предприятие, произвеждащо стоки, защото особено се интересувам от предприятията, които предлагат различни услуги.)*

I5: *tu as raison, moi aussi, je suis intéressé à offrir des services. (имаши право, аз също се интересувам от предлагането на услуги.)*

Пример (28) представяме тук поради това, че представлява тематично продължение на пример (27) и форма на затвърждаване на усвоеното от C1 от предходния епизод. Отново по инициатива на C1 се разисква опозицията 'сектор на стоките – сектор на услугите', което дава възможност за обхождане на лексикално-граматическата парадигма „извършвам дейност в сектор“ по способа на кумулативното формулиране (табл. 6).

Таблица 6. Лексикално-граматическа парадигма от пример (28)

<i>entreprise à présenter</i>	
<i>secteur des services</i>	<i>secteur des marchandises</i>
<i>offre une gamme très vaste de services</i>	<i>une entreprise qui produit des marchandises concrets</i>
<i>offrent des services divers</i>	<i>une entreprise fabriquant des marchandises</i>
<i>offrir des services</i>	
<i>demande d'aide professionnelle</i>	
	<i>domaine de création d'une société</i>
	<i>recherches immobilières</i>

C1 (I) използва този епизод, за да инициира и осъществи дейност по езикосвойване в своя полза, като този път не прибегва до открити метаезикови въпроси („Как се казва х?“, „Правилно ли е да се каже у?“ и т.н.), а умело комбинира интерактивната с когнитивната дейност: задава въпрос със способност на разлагането или разделянето на топикалното наименование („Защо предприятие х, а не предприятие у?“), в който се съдържа изразът „*produit des marchandises*“, възприема отговора на C2 (V) и го ратифицира, като повтаря – вероятно, за да я затвърди по-добре – заключителната фраза, в която се съдържа ключовият израз, коментиран и научен няколко реда по-рано „*offrir des services*“.

В този пример ясно се откроява намерението за работа върху езиковия код, макар то да не е изразено с мета- (езикови или дискурсивни) средства, а с методи, прилагани при затруднения във взаиморазбирането (въпрос с разделяне на топика и повторение).

Следващите два примера ни връщат към метаезиковите средства:

Пример (2а) (за превода вж. по-горе пример 2)

I1: je veux poser, qu'est-ce que ça veut dire, les lettres „LPG“ ?

V2: A oui

V3: ça vient de Luxembourg, Paris et Genève

V4: Car là ce sont ses implantations principales

Пример (29)

A1: BGLV qu'est-ce que ça veut dire? (BGLV какво означава?)

M2: C'est notre monnaie nationale – le lèv bulgare. (Това е нашата национална валута – български лев.)

M3: C'est environ 51699340 TL. (Тя е около 51699340 TL)

A4: ahhh (ахаа)

A5: d'accord (ясно)

Примери (2а) и (29) изразяват изрична молба за обяснение на съкращение. Тези епизоди имат особен метаезиков характер, тъй като молбата не се появява в реакция на неразбираем елемент, блокиращ текущата дейност в ход, а като предварително набелязан въпрос, възникнал в хода на запознаването с текста на партньора. Такива епизоди свидетелстват за предварителната подготовка за дискусията и за повишено внимание относно координацията ѝ.

Епизодът съдържа метаезиков коментар, когато събеседникът коментира израз или моли изрично другия за помощ по даден езиков проблем. В първия пример въпросът е дали използваната от C1 (I) форма („*produire aide*“) е подходяща. C2 (V) предлага друга форма (близка до езика-цел): „*offrir un service*“, като коментира употребата ѝ („*Plutôt on dirait*“). В следващите примери се задава въпрос по съдържанието на проблемния елемент, а последният съдържа

коментар за неразбиране („*Je n'ai pas compris*“). В тези епизоди ясно личи как езикът-цел от обикновен инструмент за общуване се превръща и в обект на усвояване за учещите, събеседващи на него.

Заклучение

В ситуация на интерлингвална комуникация страничните епизоди могат да бъдат провокирани от пречка във взаиморазбирането, която може да се характеризира като неразбиране или като недоразумение, дължащо се на интерлингвален елемент в израза. Можем да категоризираме идентифицираните в корпуса проблеми, блокиращи естествения ход на комуникацията, на следните групи и подгрупи според естеството им:

- Проблеми от *дискурсивно естество*: продуцираният дискурс не се разбира поради:
 - Неясно изказване (интерлингвално по същество);
 - Сложно изказване;
 - Проблем от референциално естество (идентифициране на денотата);
- Проблеми от *езиково естество*: езиковият код не се разбира поради:
 - Интерлингвална форма (например конструкция с предлог);
 - Интерлингвален терминологизиран израз;
 - Терминологичен израз;
 - Абревиатура.

Друга категория проблеми, решавани в рамките на страничните епизоди, са периферни за взаиморазбирането, тъй като привличат вниманието не върху смисъла, а върху формата на даден елемент при продукцията или при рецепцията. Включването на интерактивния мониторинг при разрешаването на подобни проблеми от формално естество е често срещано явление сред учещите във взаимодействията помежду им.

Що се отнася до изолираните в корпуса техники за осигуряване на взаиморазбирането при вече възникнал проблем, могат да се направят следните обобщения:

1. Техниките на интерактивно довършване са често срещани и разнообразни от синтактична и функционална гледна точка.
2. Техниките на взаимно договаряне на смисъла и формата включват други форми на взаиморазбиране, като преформулиране, корекция и допълване.
3. Метаезиковите епизоди са многобройни и фокусът им може да е както върху формата, така и върху смисъла.
4. Установяват се повечето техники на взаиморазбиране, изолирани в екзолингвална ситуация, например дефиниращи изказвания, даване на

примери, въпроси с алтернатива, разлагане на топика, кумулативно преформулиране, представяне на парадигма.

5. Откриват се техники на взаиморазбиране, които изглеждат специфични за интерлингвалната текстова синхронна комуникация, като например деконтекстуализация, съпроводена от обяснение, интерактивно преформулиране, серия от повествователни изкази.
6. Езиковата и дискурсивна взаимопомощ се откроява особено силно в епизодите на взаимно договаряне на смисъла, където ниската езикова компетентност се усеща от двете страни. Тази активна позиция изгражда интересна и резултатна междуличностна връзка в интерлингвална ситуация.

Въз основа на осъществените анализи може да се възприемат две гледни точки спрямо наблюдаваните явления, свързани с появата на странични епизоди в интерлингвална ситуация:

- ▶ гледна точка езикоусвояване/езикопридобиване: особено подходящи за целта епизоди поради интензивната метадейност, която се разгръща; високият процент странични епизоди предоставя повече възможности за езикопридобиване, макар да стеснява тематичното разнообразие; акцентът е върху езиковата систематизация; интерактивната динамика е по-слаба;
- ▶ гледна точка комуникация: моменти, в които всичко върви добре, независимо от трудностите от всякакво естество, участниците успяват да се разберат и да напредват постепенно към комуникативната цел; комуникационното начало е водещо и някои компромиси във взаиморазбирането са допустими – готовността да се оставят настрана някои неразбрани и несъществени моменти; приемането на принципа, че не всичко може да се разбере в дълбочина докрай и не всичко може, нито е нужно, да се научи във взаимодействието; важно е разговорът да се развива в желаната посока и да се спазват някои правила като смяна на събеседниците и смяна на темите – тези черти вземат превес над езикопридобиването; акцентът е върху флуидността (езикова и комуникативна) и автоматизирането на езиковата употреба.

Между тези две крайности може да се наблюдава огромно разнообразие от случаи, в които различните цели са постигнати в различна степен. При нагласа за езикоусвояване/езикопридобиване страничните епизоди се появяват изключително често – прояви на метадискурсивен коментар, на обяснения, на хетерокорекции, на въпроси за пояснения и др. При нагласа за постигане на комуникативните цели се наблюдава по-рядка поява на странични епизоди, евентуално наличие на имплицитни такива. При евентуални оперативни проблеми езиковите ресурси се насочват не към разрешаването им, а към заобикалянето им, игнорирането им или към подхващане на нови теми.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche est d'analyser les techniques spécifiques par lesquelles des apprenants de français ayant des langues maternelles différentes parviennent à communiquer et à surmonter les obstacles liés au niveau peu élevé de leurs compétences linguistiques en français. Ainsi, l'étude de l'intercompréhension en situation interlingue nécessite-t-elle de resituer le concept d'interlangue. Le point de départ est néanmoins le schéma interactif d'acquisition d'une L2 avec, au centre de l'attention, le concept d'interlangue et ceux qui lui sont liés, à savoir l'*input*, l'*intake*, le *feedback*, l'*output*. En mettant ensuite l'interlangue dans la perspective de l'interaction verbale et des activités métacommunicatives, la recherche s'oriente vers une approche reliant l'interlangue aux paramètres de la situation communicative, surtout aux participants de l'interaction, à leurs niveaux de compétences et au lien dit interlocutif qui s'instaure au cours de leur interaction. Le discours construit en situation de communication interlingue est un produit conjoint où une place importante est attribuée aux indications de problèmes communicatifs, aux demandes d'aide et aux résolutions de problèmes. Ces trois grandes catégories de phénomènes se manifestent à travers les négociations du sens et de la forme des interventions, à travers les différents types de questions, de corrections, de commentaires, de reprises et de reformulations. Ces formes d'intercompréhension, spécifiques tant au regard du niveau de compétences des participants, que de l'objectif communicatif visé (préparer en commun une présentation) et du canal communicatif utilisé (à savoir, le canal textuel électronique), sont étudiées à partir d'un corpus d'interactions textuelles synchrones entre étudiants de L1 et d'origine différentes.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Банж 1992a: Bange, Pierre, « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) » – Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 1 /1992.
- 1992b: Analyse conversationnelle et théorie de l'action, Paris: Hatier/Didier, collection LAL – CREDIF, 1992.
- Берент 2007: Behrent, Sigrid, La communication interalloglotte. Communiquer dans la langue cible commune. Paris : L'Harmattan, 2007.
- Берние 2011: Bernier, Marie, « Quelques procédés discursifs d'intercompréhension dans des échanges interlingues en contexte de clavardage » – Revue des sciences de l'éducation, vol. 37, n°1, 2011, 11–38.
- Бес & Поркие 1984: Besse, Henri et Rémy Porquier, Grammaires et didactique des langues, Paris: Didier, Coll. Crédif – LAL.
- Блейк 2000: Blake, Robert, "Computer mediated communication: a window on L2 spanish interlanguage" – Language Learning & Technology, 4 (1), 120–136.
- Брок et al. 1986: Brock, Cynthia, Graham Crookes, Richard Day, and Michael Long, « Differential effects of corrective feedback in native speaker-nonnative speaker conversation ». In: R. R. Day (ed.). Talking to learn: conversation in second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House.
- Вайнрайх 1953: Weinreich, Uriel. Languages in Contact, Findings and Problems, Linguistic Circle of New York, New York, 1953.

- Ван Патен 1996: VanPatten, B., „Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition.“ Greenwood publishing group.
- Васър 2005: Vasseur, Marie-Thérèse, Rencontres de langues – Question(s) d’interaction. Paris : Didier, coll. LAL – Crédif, 2005.
- Вероник 1992: Véronique, Daniel, « Recherches sur l’acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives » – Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 1 /1992.
- 2009: (dir.), L’acquisition de la grammaire du français langue étrangère, Paris: Didier, coll. Langues & Didactiques.
- Вион 2000: Vion, Robert, La communication verbale. Analyse des interactions, Paris : Hachette, 2000.
- Ворел 1995: Vogel, Klaus, L’interlangue: la langue de l’apprenant. Traduit de l’allemand par Jean-Michel Brohée et Jean-Paul Confais, Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 1995.
- Гаонаш 1991: Gaonac’h, Daniel, Théories d’apprentissage et acquisition d’une langue étrangère. Paris : Didier, Coll. Crédif – LAL, 1991.
- Гас 1988: Gass, Susan M., “Integrating research areas : a framework for second language studies1” – Applied linguistics 9 (2), 198–217.
- 2005: « Input and Interaction ». The handbook of second language acquisition. Doughty, Catherine J. and Michael H. Long (eds.). Blackwell Publishing, 2005. Blackwell Reference Online.
- Гас & Селинкър 2008: Gass, Susan M., Larry Selinker, Second Language Acquisition, New York: Routledge, third edition.
- Гофман 1974: Goffman, Erving, Les rites d’interaction, Paris: Minuit, 1974.
- Григс 2002: Griggs, Peter. « A propos de l’effet de l’activité métalinguistique sur les processus de production en L2“. In: D. Véronique & F. Cicurel (eds), Discours, action et appropriation des langues, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Гюлих 1986: Gülich, Elisabeth, « “Souil c’est pas un mot très français”. Procédés d’évaluation et de commentaire métadiscursif dans un corpus de conversation en “situation de contact” ». In: Cahiers de linguistique française 7 : 231–258.
- Даузендшюйн-Гай 2003: Dausendschön-Gay, Ulrich, « Communication exolingue et Interlangue » - Linx [En ligne], 49 | 2003; 41–50.
- Джеферсън 1972: Jefferson, Gail, « Side Sequences ». In: Studies in Social Interaction, D. Sudnow (éd.), The Free Press New York – Colliar-MacMillan Limited London.
- Дьогаш & Манжьоно 2007: Degache, Christian & François Mangenot, « Les échanges exolingues via Internet » – Ldil [En ligne], 36/2007.
- Дьофе 2003: Defays, Jean-Marc, Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage, Bruxelles : Mardaga, 2003.
- Елис 2003 [1997]: Ellis, Rod, Second Language Acquisition, Oxford: Oxford University Press, 2003.
- Караско et al. 2008: Carrasco, Encarnación, Christian Degache & Yasmin Pishva. « Intégrer l’intercompréhension à l’université. » – L’intercompréhension, Les Langues Modernes, 1/2008.
- Кастелоти 2008: Castelloti, Véronique, « L’intercompréhension est-elle soluble dans l’éducation plurilingue ? ». In: Actes du colloque Dialogos em Intercomprensao, Lisbonne, UCP, septembre 2007.

- Клайн 1989: Klein, Wolfgang, L'acquisition de langue étrangère, Paris : Armand Colin. 1989. Trad. par Colette Noyau.
- Кнап-Потоф/Кнап 1982: Knapp-Potthoff, Annelie/Knapp Karlfried, Fremdsprachenlernen und -lehren, Stuttgart: Kohlhammer, 1982.
- Кордър 1971, по фр. превод 1980: Corder S. Pit., « Idiosyncratic Dialects and Error Analysis » – IRAL, vol. IX (2), 1971, pp. 147–160, Heidelberg, Julius Gross Verlag. Фр. превод « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. » – Langages, 14^e année, n°57, 1980. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère. 17–28.
- Кочи 1986: Kotschi, Thomas, « Procédés d'évaluation et de commentaires métadiscursifs comme stratégies interactives ». – Cahiers de Linguistique Française 7, 207–30.
- Крафт & Даузендшюйн-Гай 1993: Krafft, Ulrich, Ulrich Dausendschon-Gay, « La séquence analytique ». In: G. Ludi (éd.), Approches linguistiques de l'interaction, Contributions aux 4e Rencontres régionales de linguistique de Bâle, 137–57 (Bulletin CILA 57);
- 1994: « Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition ». In: B. Py (éd.), L'acquisition d'une langue seconde : quelques développements théoriques récents, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, Neuchâtel, 127–158 (Bulletin suisse de linguistique appliquée 59).
- Крашен 1981: Krashen, Stephen D., Second language acquisition and learning, Oxford: Pergamon Press, 1981.
- Лонг 1985: Long, Michael „Input and Second Language Acquisition Theory“. In: Gass, Susan; Madden, Carolyn. Input in second language acquisition. Rowley, Mass: Newbury House. 377–393.
- 1991: “Focus on form in task-based language teaching”. In: Lambert, Richard; Elana Shohamy. Language policy and pedagogy. Philadelphia / Amsterdam: J. Benjamins Publishing Company. 179–192.
- 1996: “The role of the linguistic environment in second language acquisition”. In: Ritchie, William; Tej Bhatia. Handbook of second language acquisition. San Diego: Academic Press. 413–468.
- 1997: « Focus on form: a design feature in task-based language teaching ». In: URL: <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>
- Люди 1987: Lüdi, Georges, « Travail lexical explicite en situation exolingue ». In: G. Lüdi, H. Stricker et J. Wüest (eds.). Romanica ingeniosa. Mélanges offerts à Gerold Hilty à l'occasion de son 60e anniversaire. Berne, Peter Lang : 463–496.
- 1994: « Dénomination médiante et bricolage lexical en situation exolingue » – Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 3 | 1994.
- Люди & Пи 2003: Lüdi, Georges, Bernard Py, Etre bilingue. 3e edition, Berne: Peter Lang, 2003.
- Майснер 2003: Meissner, Franz-Joseph, Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension. – Franz-Joseph Meissner, Claude Meissner, Horst G. Klein & Tilbert D. Stegmann. EuroComRom – les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Aachen: Shaker;
- Макей 1999: Mackey, Alisson, « Input, Interaction, and Second language development. An empirical study of question formation in ESL » – SSLA, 21, 557 –587, Cambridge University Press.
- 2006: « Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning » – Applied Linguistics 27/3: 405–430 _ Oxford University Press 2006.

- Мондада 1999: Mondada, Lorenza, « L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions » – *Langage et société*, n°89, Ethnométhodologie et analyse conversationnelle. 9–36.
- Мондада & Пекарек Дьолер 2000: Mondada, Lorenza et Simona Pekarek Doehler, « Interaction sociale et congition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? » – *Acquisition et interaction en langue étrangère*[En ligne], 12 / 2000.
- Моро 1997: Moreau Marie-Louise (éd.), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Paris: Pierre Mardaga, 1997.
- Оливър 2009: Oliver, Rhonda, « How Young is too Young? Investigating Negotiation of Meaning and Feedback in Children Aged Five to Seven Years». In: Mackey, Alison, Charlene Polio (eds.), *Multiple perspectives on interaction. Second language research in Honor of Susan M. Gass*.
- Пекарек Дьолер 2000: Pekarek Doehler, Simona, « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives » – *Acquisition et interaction en langue étrangère*[En ligne], 12 / 2000.
- Пардю 1993: Perdue, Clive (ed.) *Adult Language acquisition, Cross-linguistic perspectives. Volume 1 and 2 , Field methods*, Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- 1996: « Approches comparatives dans l'acquisition des langues : généralisations et applications » – *Bulletin VALS-ASLA*, 63, 61–73.
- Пи 1990: Py, Bernard, « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction ». In: Gaonac'h, Daniel (coord.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive. Le français dans le monde*, n° spécial, Paris : Hachette.
- 1996: « Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle » - *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996.
- 2000: « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation » – *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12 | 2000, 77–97.
- Де Пиетро 1988: de Pietro, Jean-François, « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques » – *Langage et société*, n° 43, 65–89.
- Де Пиетро et al. 1989: de Pietro, Jean-François, Marinette Matthey & Bernard Py, « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue ». In: *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg 28 – 29 avril 1988, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, 99–124.
- Поркие 1984: Porquier, Rémy, « Communication exolingue et apprentissage des langues ». In: *Acquisition d'une langue étrangère III*, Université Paris VIII et Université de Neuchâtel, 17–47.
- 1994: « Communication exolingue et contextes d'appropriation ». In: B. Py (éd.), *L'acquisition d'une langue seconde*, 159–69 (*Bulletin suisse de linguistique appliquée* 59).
- Поркие & Пи 2004: Porquier, Rémy ; Bernard Py. *Apprentissage d'une langue, Contextes et discours*, Paris : Didier.
- Сакс et al. 1974: Sacks, Harvey, Emanuel Schegloff & Gail Jefferson, “A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation”. In: *Language* 50/4, 696–735.

- Съвет на Европа 2001: Conseil de l'Europe, Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier, 2001.
- Тарон 1979: Tarone, Elaine, « Interlanguage as chameleon » – *Language Learning* 29, 181–91.
- 2006: « Interlanguage ». – Elsevier Ltd., vol. 4, 747–752.
- Треви́з 1994: Trévis, Anne, « Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes: un défi pour la didactique ». In: B. Py (éd.), *L'acquisition d'une langue seconde*, 171–90 (*Bulletin suisse de linguistique appliquée* 59).
- Фрауенфелдер et al. 1980: Frauenfelder Uli, Noyau Colette, Perdue Clive, Porquier Rémy. « Connaissance en langue étrangère ». In: *Langages*, 14^e année, n° 57, 1980. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère. 43–59.
- Шеглоф et al. 1977: Schegloff, Emanuel, Gail Jefferson & Harvey Sacks, "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation". In: *Language* 53/2, 361–382.
- Шмит 1990: Schmidt, Richard W., "The role of consciousness in second language learning". – *Applied Linguistics*, Vol. 11, No.2 Oxford University Press 1990.