

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ КЫРГЫЗСКОЙ
РЕСПУБЛИКИ
ДЖАЛАЛ-АБАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА РУССКОЙ ФИЛОЛОГИИ

На правах рукописи

УДК 41:943:41:82(043.3)

Дарбанов Беркут Ерматович

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ РЕЧЕВОСПРИЯТИЯ

10.02.19 – теория языка

ДИССЕРТАЦИЯ на соискание ученой
степени доктора филологических наук

Научный консультант – К. З. Зулпукаров,
доктор филологических наук, профессор

Джалал-Абад 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	8
----------------	---

ГЛАВА 1.

Аналитический обзор литературы о рецептивных видах речевой деятельности.....	
	17
1.1. Из истории разработки когнитивного подхода к рецептивной переработке информации	21
1.2. О когнитивном подходе к изучению перцепции речи	32
1.3. Из истории исследования процесса чтения в зарубежной психолингвистике	40
1.4. Определение чтения, аудирования и классификация их видов	46
1.5. Текст как единица языка и речи	60
Выводы.....	66

ГЛАВА 2.

Текст и способы его анализа

2.1. Культурно-фоновые знания и лингвокультурологический анализ текста.....	68
2.2. Семантический анализ текста	70
2.3. Стилистический анализ текста.....	74
2.4. Структура текста.....	77
2.5. Содержание, смысл, значение текста	78
2.6. Дискурсный анализ.....	80
Выводы.....	85

ГЛАВА 3.

Деятельностные аспекты рецептивных видов речевой деятельности

3.1. Психофизиологические механизмы чтения и пути их формирования...87	
--	--

3.2. Пути формирования психологических механизмов чтения и аудирования на неродном языке	100
3.3. Психофизиологические механизмы аудирования.....	102
3.4. Факторы, обеспечивающие восприятие, понимание при чтении и аудировании.....	105
3.5. Основные трудности аудирования и пути их преодоления.....	111
3.6. Сравнительный анализ рецептивных видов речевой деятельности....	119
Выводы.....	138

ГЛАВА 4.

Лингвистические аспекты рецептивных видов речевой деятельности

4.1. Лексический минимум при чтении и аудировании.....	143
4.2. Чтение и аудирование с опорой на овладение грамматическими структурами.....	146
4.3. Лингвистические и экстралингвистические факторы, оказывающие влияние на понимание текста	151
4.4. Форма и структура речевой деятельности.....	154
Выводы.....	157

ГЛАВА 5.

Психолингвистические аспекты восприятия речи

5.1. Теория восприятия речи	159
5.2. Факторы, влияющие на опознание слов.....	160
5.3. Механизмы смыслового восприятия высказывания и целого текста ...	160
5.4. Психолингвистический анализ текста	163
5.5. Техника чтения и аудирования.....	165
5.6. Умения, которыми должны овладеть реципиенты в процессе рецептивной переработки информации, заложенной в русскоязычных текстах.....	166
5.6.1. Умения чтения.....	166

5.6.2. Умения аудирования.....	175
Выводы.....	181

ГЛАВА 6.

Когнитивные аспекты рецептивной переработки информации

6.1. Когнитивный подход к переработке информации Основные этапы и компоненты когнитивной переработки информации	184
6.2. Модели переработки информации.....	193
6.2.1. Модели «снизу-вверх» и «сверху-вниз».....	194
6.2.2. Симбиозные модели.....	196
6.2.3. Десимбиозные модели.....	196
6.3. Модели понимания текста	197
6.3.1. Ментальные модели.....	197
6.3.2. Теория схемы.....	222
6.3.3 Грамматика рассказа.....	235
6.3.4. Модели ситуации.....	240
6.4. Ментальный лексикон.....	248
6.5. Роль информационного тезауруса человека при восприятии речи.....	257
6.5.1. Языковое сознание.....	258
6.5.2. "Образ мира".....	287
6.5.3 Языковые и культурологические лакуны.....	291
6.6. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения, их роль при чтении и аудировании на неродном языке.	296
6.6.1. Определение стереотипа и его типология	296
6.6.2. Роль и место социокультурных стереотипов речевого общения при чтении и аудировании на неродном языке при межкультурной коммуникации	305
Выводы	311

ГЛАВА 7.

Когнитивные аспекты процесса восприятия русскоязычной речи у кыргызских реципиентов

7.1. Когнитивный стиль.....	317
7.2. Влияние когнитивной специфики кыргызского языка на восприятие русскоязычной речи	327
7.3. Культурно-ценностная ориентация кыргызских реципиентов	330
7.4. Роль фонового знания «схемы» при восприятии русскоязычной речи для кыргызских реципиентов	345
7.5. Лакуны смыслового восприятия русскоязычного текста	348
7.6. Национальная социокультурная специфика стереотипа русского речевого мышления у кыргызских реципиентов	352
7.6.1. Восприятие и приобщение реципиентов кыргызов к русской словесной «картине мира»	353
7.6.2. Об этнокультурной специфике восприятия русской речи кыргызскими реципиентами. Этнокультуроведческий комментарий	362
7.6.3. Типичные трудности, возникающие при восприятии русскоязычной речи реципиентами кыргызами.....	
Выводы.....	368
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	421
Список использованной литературы.....	429

ВВЕДЕНИЕ

Обоснование направления исследования. В современном языкознании триединое «язык – речь – мышление» стало объектом пристального внимания языковедов республики, ключевые проблемы этой триады еще остаются вне поля зрения наших лингвистов. К ним относятся вопросы:

- 1) влияние менталитета участников общения на процесс, характер и направление генерирования и понимания речи;
 - 2) особенности общения в условиях активного двуязычия;
 - 3) единство и различия процесса понимания речевых сообщений в устной и письменной форме при диглоссии;
 - 4) работа механизмов мышления-речи при производстве текста;
 - 5) отражение опыта, знания и других индивидуально-ментальных особенностей человека в процессе говорения, слушания, письма и чтения;
 - 6) своеобразие устного и письменного перевода с одного языка на другой в условиях кыргызско-русского билингвизма;
 - 7) рационализация методов обучения пониманию и порождению иноязычной речи при кыргызско-русском и узбекско-кыргызском двуязычии и т.д.
- Подобные вопросы давно ставятся и решаются в зарубежной лингвистике. Однако в Кыргызстане, имеющем своеобразное лингвоэтнокультурное пространство, которое непосредственно и разносторонне влияет на понимание и порождение речи, эти проблемы продолжают оставаться за пределами научных интересов языковедов. Правда, у нас выполнены две работы, которые имеют прямое отношение к данной проблематике. Это исследование Б.А. Брудного «Наука понимать» (Б., 1996. – 324с.) и диссертация В.Б. Суркеевой «Речевые механизмы восприятия иноязычного текста в условиях кыргызско-русского двуязычия» (Б., 2005. – 165с.). Первая работа носит общепсихологический, гносеологический и общепсихологический характер. Вторая работа

выполнена на материале понимания учебного текста и отличается узостью постановки и решения проблемы.

Речевосприятие выдвигается нами на первый план потому, что оно более продуктивно и распространено, чем речепорождение. Состав адресата и аудитории, т.е. получателей информации, зрителей, слушателей и т.д., значительно более обширен по сравнению с составом производителей речи, т.е. авторов и источников информации. Отсюда возникает задача – разработать оптимальную лингвистическую модель восприятия речи, опираясь на достижения когнитивного языкознания и лингвоэтнокультурологии и преодолевая гносеологизм Б.А. Брудного и учебно-текстологическую направленность В.Б. Суркеевой.

Актуальность темы исследования. Выбор темы работы обусловлен:

1) необходимостью всестороннего изучения взаимодействия языка, речи и мышления в условиях лингвоэтнокультурного пространства современного Кыргызстана;

2) важностью исследования конкретных видов, путей и способов реализации языковой системы в дискурсе, в индивидуальных речевых актах с позиции как реципиента, так и производителя речи;

3) целесообразностью выделения из массы проблематики осуществления языкового кода в дискурсе проблемы речевосприятия как совокупности речевых процедур и действий слушателя, читателя, направленных на перцептивную обработку информации, на понимание, освоение и запоминание в условиях всеохватывающего многоканального поступления разнородных сообщений в память человека;

4) значимостью использования достижений когнитивной психологии, когнитивной менталингвистики, психолингвистики, лингвоэтнокультурологии для характеристики и описания процессов получения, размещения в когнитивном тезаурусе, хранения в памяти, передачи и распространения воспринятой информации, знания и опыта;

5) неизученностью своеобразия процесса восприятия иноязычной информации в условиях взаимодействия языков, обладающих социальной значимостью различной степени;

6) востребованностью результатов исследования речевосприятия при обучении школьников, учащихся средних профессионально-образовательных учебных заведений и студентов вузов второму языку.

Эти факторы, по нашему убеждению, определяют актуальность настоящего диссертационного исследования.

Тема исследования не входит в общегосударственные программы и проекты и выбрана по инициативе соискателя.

Объект работы – процесс рецептивной переработки воспринимаемой информации.

Предмет исследования – лингвистические, психолингвистические, лингвоэтнокультурные, деятельностные и когнитивно-ментальные основы понимания содержания поступающей в сознание реципиента языковой информации.

Цель работы - комплексное исследование процедур, способов и механизмов речевосприятия в условиях лингвоэтнокультурного пространства республики.

В соответствии с целью работы нами решаются следующие **конкретные задачи:**

1) изучить литературу по лингвистике, психолингвистике и теории речевой деятельности, в которой рассматривается антиномия «язык - речь»; выявить общие и отличительные свойства составляющих этой антиномии;

2) рассмотреть теорию речевосприятия на фоне теории генерирования речи; выявить особенности понимания речи относительно своеобразия порождения речевых сообщений;

3) определить и охарактеризовать основные модели речевосприятия в лингвистике и лингвопсихологии;

4) произвести сравнительный анализ аудирования и чтения как видов речевосприятия; определить их общие и отличительные свойства;

5) показать односторонность коммуникативно-деятельностного и психолингвистического подходов к теории речевосприятия; привлечь результаты менталингвистических, когнитивно-языковых и лингвоэтнокультурологических исследований к разработке проблем речевосприятия;

6) проанализировать основные механизмы речевосприятия в связи с ментально-языковыми и коммуникативно-речевыми знаниями, умениями и навыками участников приема и передачи информации;

7) разработать и **апробировать** перечень коммуникативно-речевых знаний, умений и навыков, необходимых для устной и письменной реализации процесса восприятия речи;

8) охарактеризовать лингвистические аспекты рецептивных видов речи, включающие фонетико-графический, морфемно-морфологический, лексико-фразеологический, синтаксический и текстовой (связно-речевой) минимумы;

9) определить типы и виды интерференции в мышлении и речи получателя иноязычной информации; предложить пути и способы предотвращения и предупреждения лакун, недопонимания, искажения смысла и других явлений интерференции при восприятии иноязычной речи; предложить упражнения, прогнозирующие, предотвращающие явление интерференции при речевосприятии.

В работе применяются различные **методы и приемы исследования**. Эмпирическая часть работы базируется на методах наблюдения, опроса, беседы, анкетирования, сбора, систематизации и интерпретации материала, на лингвистическом эксперименте. Теоретические результаты работы получены в процессе использования в ней системного, описательного, статистического, сравнительно-сопоставительного, моделированного и других методов и методик исследования. В ряде случаев мы обращаемся к

процедурам и способам исследования, основанных на единстве и взаимодействии анализа и синтеза, детализации и обобщения, индукции и дедукции.

Научная новизна работы. В процессе исследования получены некоторые результаты, вносящие новое в теорию и практику речевосприятия:

- 1) суммарно представлены все известные теоретические модели восприятия речи в удобном для заинтересованных специалистов виде;
- 2) разработаны научные основы речевосприятия с учетом достижений информационных, деятельностных, психолингвистических, лингвоэтнокультурных, когнитивно-ментальных, лингводидактических и других подходов;
- 3) с наибольшей степенью полноты охарактеризованы свойства, механизмы и процедуры речевосприятия с точки зрения лингвоэтнокультурного своеобразия республики;
- 4) продемонстрированы единство и специфика двух основных видов речевосприятия, осуществляемых в процессах аудирования и чтения;
- 5) определены лингвоэтнокультурные, когнитивно-ментальные, лингвопсихологические, социолингвистические и другие факторы, оказывающие влияние на адекватность/неадекватность, полноту/неполноту, заинтересованность/незаинтересованность и прочие качества восприятия информации;
- 6) разработаны и **апробированы** оптимальные приемы и упражнения, способствующие эффективному формированию умений и навыков восприятия информации на втором языке и прогнозирующие явления интерференции в процессе контактирования двух и более языков в сознании получателя речевого сообщения;
- 7) выявлены причины возникновения и типы лакун при восприятии иноязычного речевого сообщения.

Положения, выносимые на защиту, сводятся к следующим пунктам:

1) виды речи по традиции являются объектом исследования психолингвистики и теории речевой деятельности. Есть основания считать виды речевой деятельности, реализуемые в процессах говорения/слушания и чтения/письма, многоаспектным объектом, способным рассматриваться как в когнитивно-языковом и ментально-психологическом, так и в физиолого-физическом, лингвоэтнокультурном, логико-смысловом, прагмалингвистическом и других планах;

2) в приеме и восприятии информации активно участвуют органы слуха, зрения, вкуса, обоняния, осязания, память, интерес, внимание, жизненный опыт, знания, умения и навыки. Речевосприятие базируется прежде всего на данных слуховых и зрительных органов, памяти и опыта;

3) в условиях многонационального, полиглотского, многоконфессионального государства общение нередко осуществляется на двух и более языках, говорах и диалектах. Порождение речи происходит не монолингвально, а путем смешения, чередования и сочетания единиц, фактов, фрагментов двух говоров, диалектов, жаргонов и языков. При этом важное значение имеет социальная, этническая, конфессиональная принадлежность участника общения (адресанта), его ментально-языковые знания, умения и навыки;

4) ментально-языковые различия между отправителем и получателем речевых сообщений порождают различные типы и виды лакун в сознании реципиента (понятийно-смысловые, информационные, ассоциативные, оценочно-эмотивные и др.), которые могут быть прогнозированы и восполнены производителем речи или посторонними лицами в процессе общения;

5) полноценное взаимопонимание и исчерпывающе полное восприятие информации возможно при идентичности ментально-когнитивного тезауруса, культурно-образовательного уровня, социального

статуса, языкового опыта, знаний, умений и навыков и других черт у производителей и получателей речевых сообщений;

б) понимание информации зависит от знаний и опыта реципиента. Адекватное речевосприятие может быть результатом целенаправленной предварительной работы. Полное понимание, например, содержания учебного текста можно обеспечить путем предтекстовых упражнений и заданий;

7) получение информации, ее смысловая переработка, хранение в памяти и распространение – цели и образ жизни современного человека. Поэтому теория речевосприятия имеет непосредственный выход в практику.

Теоретическая ценность работы заключается в том, что, во-первых, в Кыргызстане отсутствуют обоснованные работы, посвященные исследованиям рецептивных видов РД реципиентов-кыргызов на русском языке, которые учитывали бы современные методы этих видов речевой деятельности; во-вторых, далеко недостаточно исследована проблема этих видов применительно для реципиентов-кыргызов, тем более с позиции психолингвистики и когнитивной психологии.

Практическое значение исследования в том, что в диссертационной работе выводы и результаты могут быть использованы при дальнейших исследованиях – при изучении различных аспектов теории и практики рецептивных видов речевой деятельности, а также в процессе преподавания курсов: «Психолингвистики», «Актуальные проблемы языка», «Языкознания».

Личный вклад соискателя. Тема и задачи исследования выбраны и сформулированы соискателем. Анализ лингвистической литературы по теории речи, концепций, подходов и тенденций в психолингвистике, сбор и систематизация материала, обобщение и формулировка результатов работы осуществлены им лично. Основные положения и выводы соискателя отражены в публикациях без соавторов.

Внедрение полученных результатов. Основные результаты исследования были использованы в курсе лекций по языкознанию, сопоставительной типологии, психолингвистике, актуальным проблемам языка и в спецкурсе по видам речевой деятельности на факультете филологии народов СНГ Джалал-Абадского государственного университета (1995-2012)..

Апробация основных положений исследования проводилась при чтении спецкурса по языку на очном обучении, спецсеминара по заочному обучению, а также при чтении лекций по введению в языкознание, по общему языкознанию для студентов филологического факультета. По отдельным вопросам, связанным с темой диссертационной работы, были сделаны доклады и сообщения на научных семинарах и международных конференциях, опубликованы 30 научных статей в различных республиканских научно-теоретических журналах и за рубежом.

Обоснование структуры исследования. Логика и содержание исследования наметили структуру диссертации, которая состоит из введения, семи глав и заключения. **В первой главе излагается аналитический обзор литературы, где дается анализ основных этапов рецептивных видов речевой деятельности.** Культурно-фоновые знания, лингвокультурологический, семантико-стилистический, дискурсный анализы, структура, содержание, смысл текста характеризуются во второй главе. Психофизиологические механизмы чтения и аудирования, пути их формирования описываются в третьей главе. В четвертой главе анализируются лингвистические аспекты рецептивных видов речевой деятельности, определяется лексический минимум, указываются лингвистические и экстралингвистические факторы. В пятой главе рассматриваются психолингвистические аспекты восприятия речи – теория восприятия речи, механизмы смыслового восприятия высказывания. В шестой главе представлены основные модели рецептивной переработки

информации и модели понимания текста с точки зрения кыргызского речевого мышления. Седьмая глава посвящена процессу восприятия русскоязычной речи у кыргызских реципиентов в когнитивном аспекте. В восьмой главе дается обоснование лингвистических основ чтения и аудирования на неродном языке. В девятой главе приведены экспериментальные данные по речевосприятию. Заключение содержит основные результаты, выводы и перспективы исследования. Список использованной и цитированной литературы насчитывает 385 наименований. Объем диссертации – 457 страниц.

Глава 1

Аналитический обзор литературы о рецептивных видах речевой деятельности

Вводные замечания

Теория речи была предметом изучения многих лингвистов, психологов и методистов. Еще в 1960 году профессор В.А. Артемов определил круг основных проблем лингвопсихологии речевой деятельности следующим образом:

а) **общие проблемы**, к которым относятся: 1) язык и мышление, язык и речь; 2) понятие и слово; 3) выразительные движения и речь; 4) речь, теория информации и кибернетики;

б) **процессы производства речи**, в рассмотрении которой выделены: физиологический аспект, физические особенности; психологический аспект, языковедческий аспект;

в) **восприятие речи**, где рассматриваются: 1) физические свойства и воспринимаемые качества речи; 2) единство ощущений и мышления в восприятии речи; 3) восприятие и понимание речи; 4) осознаваемое и неосознаваемое в речи; 5) звучащая материя и языковые значения при восприятии речи; 6) восприятие интонации; 7) восприятие слогов и слов; 8) восприятие фраз;

г) **понимание речи**;

д) **содержательность, понятность, выразительность и воздейственный характер речи**;

е) **психологические основы культуры речи**;

ж) **методы изучения речи** (Артемов В.А. Психология речи за 40 лет (1917-1957гг.) // Уч. зап. Моск. гос. пед. ин-та иностр. языков. – М., 1960. Том XX). Данный перечень проблем теории речевой деятельности, составленный известным советским теоретиком психолингвистики, сопровождается полным изложением характера их разработанности и

личного вклада каждого исследователя. С тех пор прошло полвека. Лингвопсихология за этот период стала вполне определенной, углубленно и разносторонне изученной наукой. В настоящее время виды и механизмы речи получили детальное и разноплановое освещение. Исследование психологии говорения, чтения, аудирования, письма и перевода как проявлений речи настолько продвинулось вперед, что результаты разысканий 50-летней давности кажутся робкими элементарными шагами в сторону обозначения основного контура и осмысления опорных пунктов теории речевой деятельности.

Дифференциация языка и речи имеет давние и прочные научные традиции (В. фон Гумбольдт, Г. Штейнталь, А.А. Потебня, К.Бюлер, И.А. Бодуэн де Куртенэ, А.М. Пешковский, Ф. де Соссюр, А. Гардинер, Н.С. Трубецкой, Г. де Лагуна, Л.С. Выгодский, Л.В. Щерба, В.А.Звегинцев и др.). Существенно, что именно в контексте лингвистики впервые были поставлены вопросы об активной деятельностной природе языка, о его связи с духовной деятельностью как индивида, так и этноса (В. фон Гумбольдт, 1820), о необходимости разграничения дихотомии «язык-речь», части которой противопоставлены по признакам абстрактности/конкретности, системности/асистемности, социальности/индивидуальности, потенциальности /актуальности (Ф. де Соссюр, 1907-1910), о дифференцировании смысла и значения, денотации и коннотации (Г. Фреге, 1892) и другие существенные вопросы.

Во второй половине XX столетия лингвистика снова начинает «психологизироваться», разветвляясь по направлениям взаимодействия языка и речи под влиянием новых отраслей науки, и отпочковывается, образует в своих недрах коммуникативную лингвистику, лингвистику текста, лингвистику речевых актов, прагмолингвистику, психолингвистику, нейролингвистику, когнитивную лингвистику, лингвокультурологию и другие отрасли теории языка.

Новые течения в общей лингвистике, возникшие в процессе углубленного изучения единства языка и речи, конечно, так или иначе, оказали влияние на развитие лингвистической мысли в нашей республике. Именно поэтому у нас тоже делаются попытки четкого разграничения языковых и речевых единиц - фонем и их звуковых вариантов, морфем и их алломорфов, дериватом и их реализаций (Г.С.Зенков, Т.К.Акматов, А.И.Васильев, К.Сейдакматов, М.Тагаев, К.Зулпукаров, М.А.Атакулова, Т.С.Мусаева и др.) лексем, синтаксем, схем (моделей) предложения и их вариаций (А. Джапаров, М. И. Задорожный, А.А. Бекбалаев, Ф.А. Краснов, С.Н. Абдуллаев, К. Саматов, А.К. Чолпонбаев, А.К. Жунусов, Т.К. Тойчуйев и др.). В аспекте общего языкознания и стилистики исследуется взаимодействие языка и речи. При этом некоторые кыргызские лингвисты стараются адаптировать к языку русский термин «речь» (С. Кудайбергенов, С. Давлетов, Г. Дулатова и др.), другие передают смысл русского термина с помощью иранского термина «кеп» (Б. О. Орузбаева, Т. Аширбаев, С. Дж. Мусаев), третьи - при помощи наименования «суйлошуу», что в переводе на русский язык **означает «разговор», «беседа», «переговоры»** (Т. С. Маразыков, Т. Т. Токоев, А. Т. Ботобекова, З. А. Алымбаева и др.) В тоже время на примере кыргызского языка они всесторонне выявляют единство и основные различия языка и речи.

В пределах антиномии «язык - речь» разрабатываются положения теории высказывания (Т. К. Акматов, С. Ж. Мусаев, К. Токтоналиев, Т. С. Маразыков, Г. Ш. Абдыразакова, М. Дж.Тумонбаева и др.), прагмолингвистики (К. Зулпукаров, А. Абдулатов, М. Малабаев, Г. Абдимиталипова, С. Б. Эргешова и др.), языка художественного произведения, теории и прагматики текста (С. Ж. Мусаев, Т. С. Маразыков, Б. О. Орузбаева, Б. Ш. Усубалиева, Дж. Мамытов, С. Омуралиева, Т. И. Баястанов, А. Э. Абдыкеримова и др.).

В России, странах СНГ и дальнего зарубежья интенсивно разрабатываются проблемы когнитивной психологии, менталингвистики, когнитивного языкознания и лингвокультурологии, возникшие на стыке языка, психологии и культуры (С. А. Аскольдов, Дж.Лакофф, Р. Лангакер, Р. Джакендорф, Д.С.Лихачев, Е. С. Кубрякова, В.А.Маслова, В. В. Колесов, З.Д. Попова, И. А. Стернин, Ю. С. Степанов, С. Г. Воркачев и др.) Под влиянием этих исследований взаимоотношение языка, мышления и культуры стало предметом изучения и кыргызских лингвистов (С. Ибрагимов, М. Дж. Тагаев, З. К. Дербишева, Л. И. Дрофа, Е. Н. Мурадымова, М. А. Исаева, Ы. А. Темиркулова, Б. Т. Борчиева, С. Б. Эргешова и др.) и многопланово проявляется в дискурсе.

К примеру, название нашей республики. В русскоязычном дискурсе оно звучало в разные периоды ее истории по-разному: *Каракиргизская АССР, ККАССР, Киргизская ССР (советская социалистическая республика, КирССР, Киргизия, Киргизстан, Кыргызстан, кыргызская земля, Республика Кыргызстан/Киргистан, Кыргызская/Киргизская Республика* и т.д. Произношение и написание этих слов зависели и зависят от различных факторов – от национальной принадлежности говорящего, от его возраста, образования и отношения к титульной нации, от времени и политических знаний и убеждений производителя речи. Они имеют хронологию использования и отражают историю государства. Часть этих обозначений устарела, а другая появилась недавно. Конституционное название не всегда соблюдается. В разговорном дискурсе аббревиатуры в тексте озвучиваются неодинаково: *аэсэсэр, аэср, ассыр, эсээсэр, эссир, ыссыр, ысысыр* и т.д. Иначе говоря, восприятие и чтение различных вариантов наименования страны производятся по-разному. Вариантность и неправильность произношения приведенных названий республики в русской речи кыргызов оцениваются русскоязычными неадекватно и иногда понимаются как отсутствие речевой культуры, несоблюдение нормы произношения чтения

или как проявление национализма. Иногда киргизы подчеркнуто противопоставляют «киргизов», «кыргызам», считая кыргызами монолингвальных представителей нации, киргизами - русскоязычных.

Для русского менталитета представляется «странным» строение кыргызской фразы Кыргыз Республикасы, которая в номинативной функции имеет в своем составе конечный аффикс. Этот аффикс принадлежности, функционально соотносительный с существительным-атрибутом *кыргыз*, кажется русскому языковому сознанию излишним и ассемантическим, поскольку русский номинатив представляет всегда исходную форму слова. Некиргизы по-разному понимают *Кыргызская Республика* /*Кыргыз Республикасы* и *Республика Кыргызстан* /*Кыргызстан Республикасы*, подразумевая под ними разные концепты. В первом названии они видят большую ориентированность номинации на титульную нацию, а во втором они больше замечают территориально-географический смысл, считая, что Кыргызстан – место обитания не только кыргызов, но и всех жителей республики. Такое понимание отражено в отчете международной комиссии по расследованию событий 10 сентября 2010 года на юге республики. Из примера видно, что язык, ментальность и речь (дискурс) взаимосвязаны, взаимообусловлены и нуждаются в комплексном исследовании

В первой главе « Обзор литературы о рецептивных видах речевой деятельности» дается анализ основных этапов разработки когнитивного подхода к рецептивной переработке информации, анализ изучения перцепции речи, процесса чтения, анализ текста с точки зрения речевосприятия.

1. 1. Об истории разработки когнитивного подхода к рецептивной переработке информации

Возникновение междисциплинарной когнитивной науки как теории системы, теории кибернетики и теории информации вызвало революцию во всех областях науки конца XX века. Это - наука о ментальных процессах, о мыслительной деятельности человека и характеризующих эту деятельность

процессах и их результатах - знании. Последняя с начала своего возникновения тесно связана с исследованием того средства, служащего осуществлению деятельности, - языка. "Поэтому когнитивная наука служит объединению целого ряда дисциплин, занимающихся исследованием феномена информации и ее обработки. Если когнитивная наука определяется как наука о когнитивных (познавательных, ментальных, интеллектуальных и т.п.) процессах, а язык формирует эту деятельность как речемыслительную, то когнитивная наука невозможна без анализа порождения и восприятия речи" [цитир. по Е.С.Кубряковой, 1995].

Когнитивная наука появилась в середине 50-ых годов. В истории когнитивной науки (1956-70-е гг) были две когнитивные революции - "первой" и "второй": первой, когда в качестве главной задачи научных исследований была провозглашена цель изучения процесса обработки информации, причем как перцептуальной, так и символической, с помощью понятия ментальных репрезентаций (эта революция коснулась более всего психологии) и второй, когда открылся своего рода тупик: оказалось, что в науке о человеке нет места главному, что создало человека и его интеллект - культуре. Теперь же главные принципы привязываются к человеческой когниции. Аксиомы когнитивизма предопределяются междисциплинарностью этого направления: 1) исследуются не просто наблюдаемые действия (т.е. продукты), а их ментальные репрезентации, символы, стратегии и другие ненаблюдаемые процессы и способности человека; 2) на протекании этих процессов сказывается конкретное содержание действий и процессов, а не "навык"; 3) культура формирует человека: индивид всегда находится под влиянием своей культуры. Когнитивная революция была одним из проявлений общей тенденции к интерпретативному подходу в различных дисциплинах. Это - стремление выявить механизмы интерпретации человеком мира и себя в мире, особенно ярко выраженное в лингвистическом "интерпретационизме"

("интерпретирующая семантика"), в философской и юридической герменевтике, в литературоведческих теориях читателя.

С бурным развитием когнитивной науки можно связать появление разных школ и разных направлений в разных странах. В Европе особое внимание уделяется процессам языковой обработки информации, а в американских направлениях более развивается когнитивная психология.

Связь лингвистики и психологии, характеризовавшая начальные этапы становления когнитивной науки, приобретает настолько тесный характер, что проблемы понимания речи и порождения речи начинают ставиться в новом ключе - они вызывают к жизни поток специальной литературы, направленной на объяснение всей речемыслительной деятельности с когнитивной точки зрения. Согласно современным представлениям, навеянным во многом разработками в области искусственного интеллекта, основной задачей общей теории языка является объяснение механизма обработки естественного языка, построение модели его понимания. Коль скоро в основе такой модели лежит тезис о взаимодействии различных типов знания, то лингвистика уже не обладает монополией на построение общей модели языка. Ее создание возможно только в рамках всей когнитивной науки.

По мнению Найссера, когнитивная психология рассматривается как составляющая часть когнитивной науки и расширившая существенно область своих исследований под ее воздействием и влиянием. Когнитивная психология - это психология познавательных процессов, которая опирается на экспериментальные и теоретические подходы, используемые в важнейших областях психологии, включая восприятие, внимание, распознавание образов, язык, память, образы, психологию развития, мышление и формирование понятий, человеческий интеллект и искусственный интеллект. Когнитивная психология занимается тем, как приобретаются, преобразуются, репрезентируются, хранятся и воспроизводятся значения, и тем, как эти

знания направляют наше внимание и как мы реагируем. Чем большее распространение в когнитивной науке получал взгляд на когнитивную систему человека как на информационно-обрабатывающую систему, тем больше когнитивная психология превращалась в науку о процессах обработки и переработки информации человеком и, естественно, что проблемы обработки языковой информации притягивали к себе все большее внимание. В изучении того, как используется, перерабатывается и интерпретируется информация во время речевой деятельности, три процесса (порождение речи, восприятие речи и ее понимание) рассматриваются и в когнитивной психологии, и в когнитивной лингвистике. Если когнитивная психология занимается всеми когнитивными способностями человека и их взаимодействием, то когнитивная лингвистика - только такой когнитивной способностью, как язык.

Когнитивная лингвистика является лингвистическим направлением, в центре внимания которого находится язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент - система знаков, играющих роль в репрезентации и в трансформировании информации. Начало когнитивной науки приходится на 80-е гг. Ее возникновение было вызвано новым пониманием языка и подчеркиванием в нем (в тесной связи с идеями когнитивной науки) его психического, ментального аспекта. Определение языка как явления когнитивного или когнитивно-процессуального, акцент на том, что он многосторонне связан с обработкой этой информации и способов ее представления, что он, наконец, обеспечивает протекание коммуникативных процессов, в ходе которых передаются огромные пласты знаний и используются - не менее значительные и сложные - все это придало новое направление лингвистическим исследованиям. Под термином "когнитивная лингвистика" понимается группа теоретических подходов, например:

1. Язык - это неотъемлемая часть познания.

Это утверждение может показаться очевидным, но, когда оно принимается как основное обязательство, в центре внимания оказываются другие проблемы, чем в прочих лингвистических подходах.

2. Язык отражает взаимодействие между психологическими, коммуникативными, функциональными и культурными факторами.

Это предположение означает следующее:

- как плод человеческого ума, язык, его структура до известной степени показывают, как работает ум;

- структура языка отражает известные функциональные критерии, основанные на употреблении языка как коммуникативного орудия;

- как средство коммуникации между членами общества, язык отражает многие аспекты данной культуры. Значит, структура языка является порождением двух важных факторов: один – внутренний, т.е. ум индивидуального говорящего, другой - внешний (а именно культура).

И таким образом, языкознание оказывается неотъемлемой частью когнитивной науки, оно непосредственно связано как с психологией и нейронаукой, так и с антропологией и философией.

Центральная задача когнитивной лингвистики состоит в описании и объяснении языковой способности и знаний языка как внутренней когнитивной структуры и динамики говорящего-слушающего, рассматриваемого как система переработки информации, которая состоит из конечного числа самостоятельных модулей [Wunderlich, Kaufmann, 1990. Цитировано по Кубряковой Е.С. 1996, с. 53] и соотносящая языковую информацию на различных уровнях [Демьянков, 1994]. Существовая как новая область теоретической и прикладной лингвистики, когнитивная лингвистика связана с изучением когниции в ее лингвистических аспектах и проявлениях, с одной стороны, и с исследованием когнитивных аспектов самих

лексических, грамматических и прочих явлений, с другой. В этом смысле «она занимается репрезентацией собственно языковых знаний в голове человека и соприкасается с когнитивной психологией в анализе таких феноменов, как словесная или вербальная память, внутренний лексикон, а также в анализе порождения, восприятия и понимания речи» [Кубрякова, 1994].

М. В. Пименова констатирует, что к настоящему времени когнитивная лингвистика представлена в России и в мире несколькими мощными направлениями, которые отличаются своими установками, областью и особыми процедурами анализа. Основными центрами когнитивной лингвистики за рубежом являются отделения Калифорнийского университета в Беркли и Сан-Диего, Центр когнитивной науки Университета штата Нью-Йорк в Буффало. В Европе когнитивная лингвистика активно развивается в Германии, а также в Голландии.

М.В.Пименова в своей книге « Проблемы когнитивной лингвистики и концептуальных исследований» (М. В. Пименова,2006) основывается на принципах описания ментальности народа, сопоставительной, структурной и типологической концептологии, определения исконных и заимствованных, эквивалентных и безэквивалентных концептов. Разрабатывается методика концептуального анализа, в рамках этой методики исследования структур концептов уделяется особое внимание процедуре анализа: выявлению мотивирующих, образных, понятийных, ценностно-оценочных, символических концептуальных признаков, описанию сценариев и стереотипов как особых структурных единиц; особое внимание обращается на описание структур соматических концептов и концептов внутреннего мира, а также политических и социальных концептов, концептов природы и категориальных концептов. Изучение концептов происходит на материале разных языков: русского, английского, немецкого и французского.

В России достаточно продуктивно работают когнитивные школы в Москве (В.А. Виноградов, Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, А.Е. и А.А. Кибрик, И.М. Кобозева, Е.В. Рахилина и др.), Волгограде и Краснодаре (С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин и др.), Воронеже (З.Д. Попова, И.А. Стернин, А.П. Бабушкин и др.), Тамбове (Н.Н. Болдырев, Е.М. Позднякова, т. А. Фесенко), Кемерово (Е.А. Пименов, М.В. Пименова), Иркутске (А.В. Кравченко, В.А. Степаненко) и другие. Для всех этих школ характерно стремление объяснить языковые факты и языковые категории и так или иначе соотнести языковые формы с их ментальными репрезентациями и с тем опытом, который они в качестве структур знания отражают.

З. Д. Попова, И. А. Стернин считают «знания о мире и человеке, знания языка и знания о языке, знания о знаниях, процессы концептуализации действительности, механизмы формирования концептуальной картины мира и ее фрагментов, а также их объективация в языке являются одной из основных областей рассмотрения современной когнитивной лингвистики». Они в своих трудах по когнитивной лингвистике рассматривают различные современные направления когнитивной лингвистики, ее соотношение с другими науками, уточняют в свете развиваемой ими концепции категориально-терминологический аппарат когнитивной лингвистики, характеризуют некоторые результаты изучения концептов, также подробно описывают конкретные методы и приемы семантико-когнитивных исследований (З. Д. Попова, И. А. Стернин, 2007).

В.А.Маслова в своем исследовании по когнитивной лингвистике рассматривает актуальное знание, адаптированное к учебному процессу в вузе. Рассмотрены источники когнитивной лингвистики, этапы ее формирования, специфика. Изучаются концепты как базовое понятие лингвокультурологии, как основа языковой картины мира. Описывается концептосфера русской культуры: война, туманное утро, юродивые, будущее и другие. В книге через концепты культуры раскрываются главные единицы

картины мира, обладающие значимостью как для отдельной языковой личности, так и для лингвокультурного сообщества в целом (В. А. Маслова, 2008).

По мнению В. А. Масловой важнейшее достижение современной лингвистики в том, что язык уже не рассматривается «в самом себе и для себя»; он предстает в новой парадигме с позиции его участия в познавательной деятельности человека.

Она отмечает: «Язык это вербальная сокровищница нации, средство передачи мысли, которую он «упаковывает» в некую языковую структуру. Знания, используемые при этом, не являются лишь знаниями о языке. Это также знания о мире, о социальном контексте, знания о принципах речевого общения, об адресате, фоновые знания и т. д. Ни один из названных типов знания нельзя считать приоритетным, только изучение их всех в совокупности и взаимодействии приблизит нас к пониманию сути языковой коммуникации». (В.А.Маслова, 2011)

.Когнитивная лингвистика представляет собой одну из областей когнитивной науки (cognitive science). Ее формирование как самостоятельного направления начинается во второй половине 70-х годов, а окончательное оформление относится к 90-м годам XX века.

Когнитивная лингвистика, как определяют В.З. Демьянков и Е.С. Кубрякова, изучает язык как когнитивный механизм, играющий роль в кодировании и трансформировании информации (КСКТ 1996: 53–55). Н.Н. Болдырев характеризует когнитивную лингвистику как «одно из самых современных и перспективных направлений лингвистических исследований, которое изучает язык в его взаимодействии с различными мыслительными структурами и процессами: вниманием, восприятием, памятью и т. д.» (Болдырев 1998: 3).

Основной пафос когнитивной лингвистики состоит в смене познавательных установок от «Ограничивайся непосредственно данным» к

«Стремись проникнуть вглубь» (Паршин 1996: 30). При таком тезисе объектом исследования нового направления признаются «различные структуры знания и языковые способы и механизмы их обработки, хранения и передачи, способы познания и концептуализации окружающего мира и их отражение в языковых единицах и категориях» (Болдырев 1998: 3).

Как было отмечено в исследованиях последнего времени, «предмет когнитивной лингвистики – особенности усвоения и обработки информации с помощью языковых знаков – был намечен уже в первых теоретических трудах по языкознанию в XIX веке» (Попова, Стернин 2002: 3). Рассуждения о «психологизме в языкознании» также встречаются в работах В. Вундта, А.А. Потебни, Г. Штейнталя.

Уже А.А. Потебня осознавал роль языка в процессах познания нового, становления и развития человеческих знаний о мире на основе психологических процессов апперцепции и ассоциации, на основе разных по силе представлений человека о явлениях, которые имеют названия в языке. Свидетельством этого стали его рассуждения о понятиях, остающихся вдали, и понятиях сильнейших, выдвигаемых вперед, участвующих в образовании новых мыслей (Потебня 1993: 83).

Предпосылки для формулирования объекта когнитивной науки присутствуют и у И.А. Бодуэна де Куртене, который писал, что «из языкового мышления можно выявить целое своеобразное знание всех областей бытия и небытия, всех проявлений мира, как материального, так и индивидуально-психологического и социального (общественного)» (Бодуэн де Куртене 1963: 312).

В качестве основных источников когнитивной лингвистики традиционно выделяют целый комплекс научных направлений.

1. Начало изучению проблемы взаимоотношения языка и мышления было положено психологами, врачами, нейрофизиологами (В.М. Бехтерев, И.П. Павлов, И.М. Сеченов). Немаловажное значение имели и работы

нейролингвистов (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия). Возникшая психолингвистика начинает изучать процессы порождения и восприятия речи, процессы изучения языка как системы знаков, которые хранятся в сознании человека, соотношение системы языка и ее использования (американские психолингвисты, А.А. Леонтьев, А.А. Залевская и др.).

2. *Лингвистическая семантика*. Когнитивную лингвистику именуют «сверхглубинной семантикой». Для когнитивизма характерно стремление увидеть за категориями языковой семантики (прежде всего грамматической) более общие понятийные категории, являющиеся результатом освоения мира человеческим познанием.

3. *Когнитивная наука* (cognitive science). Предметом когнитивной науки является устройство и функционирование человеческих знаний; сформировалась она в результате работ по созданию искусственного интеллекта. Складывающаяся на этой основе теория оказалась неспособной объяснить познавательные процессы человека и описать эти механизмы, что вызвало необходимость в междисциплинарном синтезе. Когнитивная наука объединила усилия философов, психологов, нейрофизиологов, лингвистов, специалистов в области искусственного интеллекта. Свою роль в становлении когнитивной лингвистики сыграли и данные лингвистической типологии и этнолингвистики, позволившие определить, что в структурах языков универсально, и обусловившие поиск внеязыковых причин универсалий и разнообразия.

Зарубежные исследования по когнитивной лингвистике длительное время представляли собой совокупность индивидуальных исследовательских программ, слабо связанных, или вовсе не связанных между собой (Паршин 1996: 30). Практически параллельно развивались теория прототипов и категориальная семантика Э. Рош, теория концептуальной метафоры и структурирования непредметного мира Дж. Лакоффа – М. Джонсона, теория этнокультурной семантики ключевых культурных концептов А. Вежбицкой,

теория структурирования пространства и фонообразования Л. Талми, «ролевая» когнитивная грамматика Р. Лэнкера (часто цитируемого как Р. Лангакер), теория фреймов М. Минского и Ч. Филлмора. Тем не менее в центре всех исследований находилась «связь знаний, заложенных в языке, с субъектом восприятия, познания, мышления, поведения и практической деятельности; преломление реального мира – его видения, понимания и структурирования – в сознании субъекта и фиксирование его в языке в виде субъектного (и этнически) ориентированных понятий, представлений, образов, концептов и моделей» (Рябцева 2000: 3).

В целом же достаточно сложно описать основные течения, которые сформировались в русле когнитивной лингвистики в данный момент, настолько они разнообразны, отличны по своим установкам и методикам анализа. Обзор существующих тенденций потребовал бы специального труда. Сложность подобной задачи усугубляется тем обстоятельством, что несмотря на значительное количество работ, посвященных когнитивной лингвистике, и в западной, и в отечественной традиции отсутствует единое и общепринятое определение термина "когнитивный". На это обстоятельство указывает ряд исследователей, среди которых А.А. Залевская, Е.С. Кубрякова, З.Д. Попова, И.А. Стернин, Р.М. Фрумкина. Так, Р.М. Фрумкина отмечает, что «к сожалению, термин "когнитивный" размыт и почти пуст» (Фрумкина 1996: 55), а Е.С. Кубрякова подчеркивает о «некоторой неясности и расплывчатости самого термина "когнитивный" или даже понятия когнитивной лингвистики» (Кубрякова 1999: 4).

В итоге многие из «когнитивных» лингвистических исследований таковыми не являются, а многие семантические исследования, не ставя перед собой собственно когнитивных задач, по существу выполняют именно их (см. работы Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, т. В. Булыгиной и А.Д. Шмелева, И.Б. Левонтиной и др.).

Подобная ситуация вызывает к жизни попытки сопоставить теоретические и практические результаты деятельности различных школ, перевести их терминологический аппарат на один язык, выявить сходства и различия. Среди наиболее интересных изысканий этого типа можно назвать статью Е.В. Рахилиной (2000), посвященную «переводу» основных терминов и задач когнитивного направления на язык Московской семантической школы. Такие исследования имеют немаловажное значение, поскольку позволяют эксплицировать общность многих моментов когнитивной лингвистики и российских семантических направлений, до этого скрытых за специфичной для каждого из подходов терминологией. Учет достижений западной когнитивистики, отечественной лингвистической традиции способен обогатить любое исследование и поэтому представляется весьма важным.

Все сказанное позволяет Е.С. Кубряковой и В.З. Демьянкову утверждать, что область когнитивных исследований еще окончательно не сложилась (КСКт 1996: 54). В рамках когнитивной лингвистики наблюдается активное изучение различных областей языкознания – словообразования, морфологии, синтаксиса. Особое внимание уделяется исследованию семантики и разрабатываются ее разные виды – концептуальная, прототипическая, фреймовая (подробнее о тенденциях в развитии когнитивной семантики см.: Баранов, Добровольский 1997, Ченки 1996).

Анализируя положение дел в когнитивной науке, Е.С. Кубрякова говорит, что к сегодняшнему дню с уверенностью можно говорить «о двух противопоставленных ветках когнитивизма – "машинной" и лингво-психологической, между которыми располагаются направления, тяготеющие к одному из названных полюсов» (Кубрякова 1997: 23). В машинной (компьютерной) версии когнитивной науки доминирует связь основных проблем и основных достижений с электронно-вычислительной техникой.

Однако не все когнитивные процессы поддаются воспроизведению на компьютере, а для когнитолога важны в первую очередь те особенности,

которые отличают человека от машины. В познавательных процессах велика роль интуиции, воображения, фантазии, аналогов которых у машины нет, необходим также учет культурологических и этнических факторов. Эти особенности принимаются во внимание во втором подходе. В лингво-психологическом направлении преимущественно используются «данные естественной категоризации мира и изучаются особенности наивной картины мира, обыденного сознания» (Кубрякова 1997: 23).

В 1999 г. Е.С. Кубрякова более детально описывает круг проблем, которые требуют рассмотрения в когнитивном аспекте. Это проблема соотношения концептуальных систем с языковыми, научной и обыденной картин мира – с языковой, проблемы соотношения когнитивных или концептуальных структур нашего сознания с объективирующими их единицами языка, проблемы роли языка в осуществлении процессов познания и осмысления мира, в процессах его концептуализации и категоризации (Кубрякова 1999: 4–5).

Связь процессов категоризации и концептуализации действительности демонстрируется в «Кратком словаре когнитивных терминов». Указанные процессы представляют собой классификационную деятельность, однако различаются вместе с тем по конечному результату и / или цели деятельности: «первый направлен на выделение неких минимальных единиц человеческого опыта в их идеальном содержательном представлении, второй – на объединение единиц, проявляющих в том или ином отношении сходство или характеризующихся как тождественные, в более крупные разряды» (КСКТ 1996: 93).

Под процессом *концептуализации* понимается «определенный способ обобщения человеческого опыта, который говорящий реализует в данном высказывании. Ситуация может быть одна и та же, но говорить о ней человек умеет по-разному, в зависимости от того, как он ее в данный момент представляет – и вот эти представления как раз и называются

концептуализацией» (Рахилина 2000: 7). Как отмечает Е.В. Рахилина, данное понятие когнитивной лингвистики не является неожиданным, так как в Московской семантической школе и в Школе логического анализа языка широко используется термин «наивная картина мира», который тоже служит своеобразным посредником между действительностью и смыслом.

М.В. Пименова соотносит понятия концептуализации действительности, а также наивной картины мира: «В современной лингвистике под языковой картиной мира традиционно понимается совокупность знаний о мире, которые отражены в языке, а также способы получения и интерпретации новых знаний» (Пименова 1999: 9). В частности, ею отмечается, что «наивные представления народа – это не что иное, как сложившаяся давно и сохранившаяся донныне национальная картина мира, дополненная ассимированными знаниями, отражающая мировоззрение и мировосприятие народа, зафиксированная в языке, ограниченная рамками консервативной...культуры этого народа» (Пименова 1999: 10–11). «При таком подходе язык может рассматриваться как определенная концептуальная система и как средство оформления концептуальной системы знаний о мире» (Пименова 1999: 9).

Знания о мире и человеке, знания языка и знания о языке, знания о знаниях, процессы концептуализации действительности, механизмы формирования концептуальной картины мира и ее фрагментов, а также их объективация в языке являются одной из основных областей рассмотрения современной когнитивной лингвистики. (З. Д. Попова, И. А. Стернин, М. В. Пименова. Введение в когнитивную лингвистику).

В работе Л. И. Дрофа «Ключевые понятия когнитивной лингвистики» рассматриваются все основные категории и принципы когнитивной лингвистики – концепты, схемы, сценарии, фреймы, скрипты, гештальт, модели ситуаций, ментальность и ментальные модели. В работе проводится сопоставительный анализ различных точек зрения по поводу категорий и

единиц когнитивной лингвистики. Взаимоотношение языка, мышления и культуры исследуется в работах З. К. Дербишевой, М. Дж. Тагаева и др. Вопросы прагмалингвистики, паремиологии разрабатываются в работах К. З. Зулпукарова.

Некоторые вопросы когнитивной лингвистики как теологические концепты в провербиально-языковой картине мира, функционально-смысловые трансформы пословично-поговорочных изречений в русском и кыргызском языках, императивные концепты в текстах рассматриваются на кафедре русской филологии Джалал-Абадского государственного университета

Психолингвистика - наука о речевой деятельности людей в психолингвистических и лингвистических аспектах, включая экспериментальное исследование психологической деятельности субъекта по усвоению и использованию системы языка как организованной и автономной системы [Сагоп 1983,р.16; Сагоп 1989, р.24]. Современный период развития психолингвистики совпал с возникновением новой пограничной дисциплины, получившей название "когнитивные науки". Психолингвистика стала частью этой группы дисциплин, пытающихся ответить на вопрос о характере знания, структуре ментальных представлений и о том, как они используются в таких фундаментальных умственных процессах, как логика и принятие решений. В фокусе внимания психолингвистики - индивид в коммуникации. Одно из основных положений психолингвистики как когнитивной дисциплины состоит в следующем: обработка языка связана с серией «вычислений», производимых над ментальными репрезентациями информации, поступающей от органов чувств. Психолингвистика - это попытка установить временные и структурные характеристики различных типов «вычислений» и репрезентаций, участвующих в языковой обработке. В ее задачу входит исследование и моделирование:

- процессов планирования речи;
- механизмов, соединяющих воедино знание и использование языка, в частности, процессов восприятия и продуцирования речи, когнитивных процессов, взаимодействующих с языковым знанием при продуцировании и понимании языка;
- формы языкового знания, лежащего в основе использования языка индивидами;
- механизмов усвоения языка по ходу развития ребенка; когнитивное развитие языка и освоение языка.

Психолингвистика, как и психология языка, рассматривает собственно дискурсную деятельность, оставляя в стороне механизм языка с его абстрактными и статичными структурами. Главными объектами психолингвистики являются функционирование языка, продуцирование, репродуцирование дискурса и текста, риторика, стилистика, практика перевода и преподавание языка.

За период 1950-90 гг. психолингвистика развивалась следующим образом:

- 1) в начале 1950-х гг. психолингвистика занималась исследованием процессов кодирования и декодирования сообщений;
- 2) в 1950-1960-е гг. доминировало рационалистское объяснение явлений языка в русле генеративной лингвистики в сочетании с когнитивистской (менталистской) интерпретацией человеческого поведения (Хомский, Миллер);
- 3) в середине 1970-х гг. психолингвистика стала областью когнитивной психологии, в отличие от периода 1960-х гг., когда экспериментальная психология и психолингвистика избегали всяких точек соприкосновения;
- 4) в конце 1970-х гг. роль генеративной теории оказалась еще под большим вопросом: исследователи всерьез засомневались в том, что

трансформационная порождающая грамматика имеет реальное отображение в психических процессах когнитивной переработки, в запоминании предложений. Психолингвистика стала все больше отдаляться от лингвистических теорий;

5) в конце 1980-х гг. психолингвистика стала больше ориентироваться на ЭВМ. Одновременно в 1980-90-е гг. психолингвистика уделяет внимание исследованию коммуникативной функции. Если в 1970-х гг. в фокусе ее внимания были предложения, а теперь - тексты, раньше она занималась исследованием систем, теперь - анализом речи в действии. Основными чертами современной психолингвистики стали стремление усвоить достижения когнитивной психологии и переход от чисто синтаксического подхода к исследованию семантических аспектов.

Одним из центральных понятий психолингвистики последних 20 лет является ментальный лексикон - как метафора, которая обозначает обширную часть языкового знания, включая знание элементарных носителей языкового значения, их формы и ментальной организации. Особое внимание уделяется вопросу об использовании этого знания, о доступе к нему по ходу использования когнитивной переработки языка. Работы когнитивного направления психолингвистики продемонстрировали недостатки тех моделей лексикона, в которых чувственные сигналы прямо соотносятся с ментальными репрезентациями (особенно модели восприятия «снизу-вверх»). Было показано, что соответствующие процессы организованы интерактивно, так что существенны только те аспекты внутренней репрезентации воспринимаемых сигналов, которые непосредственно соотнесены с ментальной организацией хранимых единиц. А отсюда остается один шаг до того, чтобы отказаться от метафоры ментального лексикона как хранилища информации, к которому человек обращается по методу использования обычного словаря.

С возникновением когнитивной психологии, когнитивной лингвистики и психолингвистики речевая деятельность стала исследоваться с новых позиций как весьма сложный и важный когнитивный процесс. Когнитивная обработка информации, поступающей к человеку во время дискурса, чтения, любого знакомства с языковыми текстами, осуществляется как во время понимания, так и во время порождения речи. Последним подчеркивается то, что при анализе обработки языковых знаний следует изучать не только те ментальные репрезентации, которые возникают по ходу обработки или извлекаются из долговременной памяти, но и те процедуры или операции, которые при этом используются. Язык рассматривается как определенный когнитивный процесс, которая заключается именно в переработке информации, заключенной в любом речевом произведении. Включая передачу и получение информации, закодированной языковыми средствами, требуя определенных приемов вербализации складывающегося замысла в актах порождения речи и, напротив, извлечения смысла из поступающего речевого высказывания в актах его понимания, этот когнитивный процесс проявляет яркую зависимость от условий его осуществления, от того, между какими партнерами он протекает и прочее.

В данном исследовании не будем останавливаться на детальном рассмотрении когнитивного процесса восприятия речи, а коснемся некоторых основных этапов и компонентов процесса когнитивной переработки информации.

1.2. О когнитивном подходе к изучению перцепции речи

О видах речевой деятельности много исследовано в лингвопсихологической научной литературе. О формах речевой деятельности, об их специфике описывается в работах Беляева, где очерчены психологические и психолингвистические проблемы владения языком (Беляев Б.В. М., 1969).

О структуре речевой деятельности как сложном и своеобразном явлении, что речевая деятельность состоит из речевых действий и направлены на выполнение промежуточной задачи и деятельность обеспечивается по определенной программе исследовано учеными Аносовой Л. Р. и другими. (Аносова Л.Р. М., 1985).

Классификация рецептивных видов речевой деятельности, определения чтения и его видов исследовано в работе И.Г.Руба (Рубо, 1990). Чтение как рецептивный вид речевой деятельности с точки зрения психологии рассмотрен в работе Б.В.Беляева (Б.В.Беляева, 1965) и Г.Г.Егорова (Г.Г.Егорова, 1953). Чтение как информационная активность трактуется в работе Е.Ниеу (Е.Ниеу, 1968). В.В.Виноградов определяет чтение как совместное творчество. Наиболее полное представление о чтении как процессе восприятия и активной переработке информации представила З.И.Клычникова (З.И.Клычников, 1973). Как вид речевой деятельности чтение стало предметом изучения в 20-х, 30-х годах XX века. Только в 70-х годах речевая деятельность понимается как форма взаимодействия человека с другими людьми в процессе общения. Речь рассматривается как способ формирования, формулирования мысли (И.А.Зимняя, 1974), также чтение исследуется как вид речевой деятельности с точки зрения его протекания и при этом выделяется в нем процесс восприятия и процесс активной переработки информации (С.К.Фоломкина, 1987).

А.А.Леонтьев при рассмотрении чтения как вида речевой деятельности проводит разграничение двух процессов при восприятии речи. А.Р.Лурия считает, что процесс понимания является всегда процессом отбора, сокращения, процессом выделения у потока речи существенной мысли... (А.Р.Лурия, 1975).

На классификации видов чтения в зависимости от организации работы, от особенностей психологических процессов, от условий, определяющих учебную деятельность, от установки чтения останавливались Бородулина

(1965), Крупник (1965), Салистра (1965), Розанов (1966), Кузьменко, Рогова (1970), Розов (1971), Фоломкина (1971), Клычникова (1971), Суркеева (2008) и др.

На видах реального и учебного чтения останавливались Бухбиндер (1977), Гапочка (1978), Клычникова (1983), Ермолаева (1973), Толкачева (1979), Ляховицкий (1981).

Определение видов аудирования привлекло внимание ученых В.И.Ильиной (1979), признающей единство смыслового и перцептивного звеньев, И.А.Зимней, отличающей, текущую или отсроченную запись учебной деятельности. В исследовании Д.М.Шпринберг обращено внимание на участие моторики в процессе аудирования и выделены аспектные, языковые трудности аудирования. В исследованиях аудирования у И.И.Гез, Н.В.Елухиной, Л.И.Апатовой, В.Ф.Сатиновой, Б.И.Лихобабин, А.Н.Алексеевой, Л.И.Смирновой и других были разработаны этапы обучения, структура аудитивных умений.

Технику чтения разрабатывали З.И.Клычникова (1973), И.К.Гапочка (1989).

С развитием современной науки, техники и с возникновением новых смежных научных дисциплин исследование рецептивных видов речевой деятельности получило новые подходы. Внимание исследователей перешло с "как учить" на "как учиться". Когнитивную природу и стратегии восприятия у реципиентов считают самыми важными факторами, положительно влияющими на изучение неродного языка. Исследование видов речи с точки зрения когнитивной психологии и психолингвистики, в особенности чтение, аудирование на неродном языке, пока еще находится на начальном этапе. Трудности, возникающие в процессе чтения и аудирования на русском языке как неродном, не могут быть решены традиционными методами исследования. Именно поэтому многие исследования вобрали в себя когнитивные планы, психолингвистические концепции и результаты в

качестве своей теоретической основы. Общеизвестно, что чтение на неродном языке можно назвать самым важным процессом, так как психологические данные показывают, что 80% информации человек получает через канал зрительного восприятия. Чтение становится главным путем приобретения информации и овладения языком, в особенности неродным языком. Исследование проблематики процесса чтения, в том числе и чтения на неродном языке, началось давно, но системное исследование с точки зрения психолингвистики на Западе и в России появилось только в 60-70 годах 20 века. К сожалению, аудирование в эти годы недостаточно исследовалось. Однако практика показывает, что на самом деле для реципиентов кыргызов овладение навыками и умениями аудирования на изучаемом языке является самым трудным процессом. Некоторые исследователи либо неправильно считают, что легко овладеть умениями аудирования на изучаемом языке, либо им трудно исследовать этот самый сложный процесс восприятия неродной речи из-за отсутствия теоретической основы с точки зрения когнитивной науки.

В последние десятилетия лингвистика стремительно развивалась в связи с развитием когнитивной психологии, психолингвистики и других смежных наук. Психологи, лингвисты, психолингвисты, методисты и начали исследовать психические характеристики реципиентов в процессе овладения ими неродным языком. Объектом исследования становится субъект-учащийся. На процесс овладения неродным языком оказывают существенное влияние многие факторы, такие, как принадлежность к определенной нации и культуре, индивидуальные особенности личности как характер, эмоция, мотивация, уровень знаний, особенности восприятия, память, внимание, мышление, выбор стратегии и другие.

В 80-х годах когнитивная теория употребления языка выступает в качестве одного из главных компонентов общей теории коммуникативно-языкового взаимодействия. "Эта теория должна не только

открывать доступ к процессам и структурам, обеспечивающим продуцирование, понимание, запоминание, репродуцирование и другие виды когнитивной обработки предложения и высказывания, но и объяснять, как происходит планирование, производство и понимание речевых актов" [Т.А.ван Дейк, 1989]. Такая тесная взаимосвязь языка, когнитивной науки и социального познания свидетельствует не только о больших эвристических возможностях когнитивного подхода. Она говорит прежде всего о том, что существенные результаты в современных исследованиях языка вряд ли могут быть получены путем изучения чисто языковых явлений [Ю.Н.Караулов; В.В.Петров, 1989]. Следует также отметить, что в России, в странах СНГ и на Западе в психологической, лингвистической и педагогической науках уделяется должное внимание изучению лингво-психолого-педагогических аспектов организации процесса преподавания неродному языку, в том числе русскому языку как неродному. Считается, что эффективность учебно-воспитательного процесса всецело зависит от наличия научно-обоснованной системы организации преподавания, где определяющую роль играют психолого-педагогические основы реализации процесса изучения языка. Ученые подчеркнули, что психолингвистические аспекты преподавания русскому языку как неродному очень важны, поскольку они способствуют раскрытию механизма порождения речи, выявлению особенностей переноса речевых навыков и умений, конкретизации соотнесенности психолингвистических требований.

Чтение и аудирование являются одним из основных видов умственной деятельности современного человека, важнейшим средством общения. Они как разновидности информационной, поисковой и познавательной деятельности занимают особое место в образовании, обучении, воспитании и развитии человека. Сейчас, как никогда раньше, перед нами стоит задача интенсификации и максимальной рационализации процессов чтения и аудирования в учебных целях. В начале 21-го века данная проблема

становится очень актуальной. Проблема чтения и аудирования выступает предметом исследования разных наук: педагогической психологии, психологии чтения, когнитивной психологии, методики, лингвистики текста, психолингвистики, психофизиологии, этнопсихолингвистики, социопсихолингвистики, культурологии, общей психологии, семиотики.

С развитием лингвистики, психологии, педагогики в исследованиях процесса чтения и аудирования на неродном языке появилось много новых подходов. При чтении и аудировании на неродном языке учащиеся в качестве субъекта учебной деятельности становятся ее наиважнейшим объектом исследования. Деятельность чтеца и аудитора представляет собой достаточно сложный процесс, психические механизмы чтения и аудирования становятся предметом изучения разных наук. В деятельности чтеца и аудитора интегрируются, объединяются все основные психические функции человека: восприятие, мышление, память, внимание и другие. Человек получает огромные информационные нагрузки по всем сенсорным каналам. От читателя и аудитора требуется особое умение воспринимать текстовую информацию, что, с одной стороны, ведет к тщательному отбору и естественному ограничению области чтения и аудирования, а с другой, требует совершенствования и развития индивидуальных способностей к переработке текстовой информации.

Чтение рассматривается с точки зрения теории познания как особая человеческая деятельность. С точки зрения теории системы и кибернетики чтение и аудирование рассматриваются как управляемая система. В рамках когнитивной науки и теории информации чтение и аудирование являются когнитивно-познавательной деятельностью, процессом получения, осмысления переработки и запоминания информации, а в психолингвистике чтение и аудирование — процесс декодирования.

Можно вычленить лишь условно несколько подходов к чтению. К ним относятся: 1) рассмотрение чтения как процесса; 2) рассмотрение чтения с

точки зрения объекта смыслового восприятия - текста; 3) рассмотрение чтения с точки зрения субъекта восприятия - самого чтеца. Именно от этих трех больших групп факторов зависит эффективность процесса чтения. В каждом из этих подходов существуют различные аспекты рассмотрения. В двух триадах "преподаватель — учебник — учащийся" и "автор — текст — чтец" учащийся в качестве субъекта чтения играет самую важную роль в чтении. Его интеллектуальный уровень, психические особенности, способность к чтению на родном языке и другие факторы влияют на эффективность чтения. Деятельность чтеца является активным процессом и самоконтролирующей системой, и стратегический подход к процессу чтения вызывает большой интерес у исследователей.

Чтение - это общение, диалог культур. Прошлый опыт чтеца, его специфические социально-психологические и лингвокультурные феномены вызывают конфликт чтеца с автором и текстом при чтении на неродном языке.

При чтении внимание переходит от статичного анализа к динамическому процессу обработки информации, от анализа по элементам (слово, предложение, высказывание) к дискурсивному анализу, от частности, связности к цельности текста. Анализ текста усложняется, углубляется, переходя от анализа чисто языковой формы к функциональному, семантическому, прагматическому, психолингвистическому анализу. Метод обучения чтению на неродном языке изменяется: грамматико-переводный и сознательно-сопоставительный методы заменены методом "целостного чтения".

Чтение рассматривается как разновидность индивидуальной коммуникативной деятельности, следовательно, творческое понимание интенции автора и смысла текста становится оптимальным результатом как чтения вообще, так и чтения на неродном языке.

Через 30 лет после возникновения психолингвистика как наука вступает в зрелый период своего развития. Психолингвистика стала приобретать все большую когнитивную направленность и оформляется сейчас в рамках вычислительной парадигмы: язык рассматривается как процесс, ведущий к принятию решений, причем в основе этого процесса лежит определенная система знаний. Суть данной парадигмы составляет интерактивный, т. е. деятельностный подход к исследуемым явлениям [Kess, 1992]. Анализ коммуникативной деятельности с позиции общей теории системы позволяет составить наиболее полное представление о взаимодействии языка, мышления и действительности. В центре исследования должен быть анализ взаимоотношений коммуникативных отношений и коммуникативных орудий [Ван Дейк, 1991], только в результате такого подхода может быть построена интегративная модель коммуникативной деятельности. Итак, системный анализ коммуникативной деятельности позволяет соотнести целый ряд триад:

1) операция — действие — деятельность; условие (задачи) — цель — мотив; лексический — синтаксический — дискурсивный уровень;

2) синтаксис — семантика — прагматика; обыденное - спекулятивное — научное знание.

Чтение на неродном языке относится к межкультурной, межъязыковой коммуникативной деятельности, поэтому оно должно руководствоваться системным подходом.

Текст как одна из составных частей объекта чтения исследуется в разных аспектах: проблемы учебного текста; изучение художественного, научного, публицистического и делового текстов; социокультурная информативность текста; сопоставительное изучение языков и проблемы перевода текста; текст в фонетическом аспекте языка и т. д.

Текст как одна из составных частей чтения исследуется в различных аспектах. Психолингвистические исследования текста ориентированы на

изучение взаимодействия реципиента и текста (текст также рассматривается с точки зрения реализации в нем национально-культурной специфики речевого и неречевого поведения), на степень аксиологичности и аттрактивности семантической массы текста для того или иного потребителя знаковой продукции, т. е. на изучение цельности и эмотивности текста.

За последние 40 лет проблема исследования психологии чтения на неродном языке в психолингвистическом аспекте становится все более актуальной. Центральными в ней являются модели чтения, представление знаний, ментальный лексикон, языковое сознание, образ мира, языковые и культурологические лакуны, социокультурные стереотипы речевого общения и стратегии чтения. Исследования основываются на психолингвистических экспериментах. Распространено экспериментальное изучение восприятия и понимания предложения и развернутого текста, роли ситуации и окружающего контекста в восприятии и понимании, механизма смысловой компрессии, методики набора ключевых слов как одной из эффективных методик исследования содержательной структуры развернутого текста, роли заголовка в понимании текста, семантического и информационного поля текста. Существенными проблемами чтения на неродном языке являются следующие: проблема адекватного восприятия, понимания и оценки текста; эффективность чтения и шире эффективность любой знаковой продукции, удовлетворяющей информационные потребности социума: главная трудность в межкультурной, межъязыковой коммуникации: комплексное исследование национально-культурной специфики смыслового восприятия иноязычного текста; соотношение между умениями чтения на неродном и родном языках.

Таким образом, рецептивные виды речевой деятельности на русском языке как неродном, адресованное конкретному контингенту учащихся с определенной национальной ориентацией, в психолингвистическом аспекте недостаточно разработано. Исследование

психолингвистических основ этих видов РД на русском языке как неродном для кыргызских студентов-филологов, за рубежом и в нашей республике, особенности на основе психолингвистических экспериментальных данных практически отсутствует. Развитие науки и техники ставит перед чтением и аудированием на русском языке как неродном актуальную задачу: с позиций когнитивной теории, теории речевой деятельности и теории коммуникации и других смежных наук исследовать конкретные вопросы, которые касаются процесса рецептивных видов РД на русском языке как неродном.

1.3. Из истории исследования процесса чтения в зарубежной психолингвистике

Исследование процесса чтения, в том числе и чтению на неродном языке, началось давно, но с точки зрения психолингвистики системное исследование на Западе да и в России появилось только в 60-70 годах 20 века. Исследования психологии чтения начались в конце 19 века на Западе. В психологической лаборатории под руководством психолога В.Вунда были проведены серии экспериментов по исследованию чтения. В начале 50-х годов 20 века возникла новая наука — психолингвистика на основе когнитивной науки. По определению одного из создателей этой науки Ч.Осгуда, психолингвистика есть наука о процессах кодирования и декодирования информации в индивидуальных участниках коммуникации. С этой точки зрения чтение - это процесс декодирования письменного сообщения. Естественно, что чтение стало одним из объектов исследования в психолингвистике. Однако история развития психолингвистики показывает, что в начале возникновения этой науки мало уделялось внимания исследованию восприятия и понимания речи.

В 60-х годах нашего века в СССР был опубликован целый ряд теоретических и экспериментальных исследований по внутренней речи. Этот важный вклад в науку отразился в публикациях двух крупных советских психологов А.Р.Лурия и Н.И.Жинкина. Опираясь на эксперименты, в ходе

которых выяснилось, что внутренняя речь не обязательно использует речедвигательный код [Жинкин, 1960, 1964, 1966, 1967]. Жинкин выдвинул положение о наличии специального "кода внутренней речи", в котором "большую роль играют зрительные представления и разнообразные схемы" [Жинкин, 1966, с. 20]. Только в 70-х годах в советской психолингвистике появились материалы экспериментального исследования процессов восприятия речи. Существенным шагом в этом направлении были исследования И.А.Зимней по вероятностному прогнозированию речевого восприятия [Зимняя, 1970; Зимняя и Чернов, 1970; Зимняя, 1971], а также соотносимый с изложенной моделью лингвостатистический анализ, проведенный Т.В.Рябовой и А.С.Штерн [Рябова и Штерн, 1968], исследования вероятностного прогнозирования в речевом поведении [Фрумкина, 1971 —а, 1971 б]. Укажем также на ряд публикаций Е.И.Исениной, доказавшей, что единица решений при смысловом восприятии не является постоянной величиной, и вскрывшей некоторые закономерности такого восприятия [Исенина, 1969, 1971]. Почти одновременно появилась очень значительная работа, в которой показано, что при различных условиях восприятия (в частности, при различном соотношении речевого сигнала и шума) человек использует различную стратегию восприятия [Зиндер и Штерн, 1972]. В это же время была опубликована «Психология слушания и говорения» [Зимняя, 1973]. И наконец, в этом же году вышла первая книга, посвященная психологии чтения на иностранном языке - «Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке» [З.И.Клычникова, 1973]. Ею была написана докторская диссертация «Психологические особенности восприятия письменной речи (психология чтения)» [З.И.Клычникова, 1975]. Можно считать, что ее исследования стали важной основой теории в области психологии чтения как на иностранном языке, так и на неродном. Отметим также и другие работы: «Психологические исследования содержательной стороны текста в связи с проблемой

понимания» [Д. Чистякова, 1974], «Психологические проблемы массовых информационных процессов» [Ю.А.Шерковин, 1973], «Психология обучения иностранным языкам» [Зимняя, 1979], «Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку» [А.А.Леонтьев и Т.В.Рябова, 1972], «Психология восприятия» [Б.М.Величковский, В.П.Зинченко, А.Р.Лурия, 1973], «Методическая концепция обучения чтению на русском языке как иностранном» [И.К.Гапочка, 1978], «Исследования модели вероятностного прогнозирования речевого восприятия» [Н.И.Китросская, 1979].

С начала 80-х годов вплоть до конца прошлого века исследования чтения и понимания текста с позиций психологии, когнитивной психологии, психолингвистики чрезвычайно актуализируются. Трудно перечислить книги и статьи, посвященные этим проблемам. Многие лингвисты, психологи, психолингвисты, методисты внесли большой теоретический вклад в их решение: И.А.Гальперин (1981), И.А.Зимняя (1985. 1989), А.А. Леонтьев, С.К. Фоломкина (1987), Р.М.Фрумкина (1983), Л.С.Журавлева, М.Д.Зиновьева (1984), Л.Н.Мурзин, А.С.Штерн (1991) и др. Наконец, надо особенно подчеркнуть то, что исследование понимания и восприятия текста в психолингвистическом плане, проведенное Ю.А.Сорокиным и его коллегами из группы психолингвистики Института языкознания РАН, внесло важный теоретический вклад в науку. Следует также отметить, что МГУ и Институт русского языка имени А.С.Пушкина неоднократно организовывали международные конференции, посвященные лингвистике и методике преподавания русского языка как неродного, были опубликованы серии сборников, в которых имеются немало статей по проблематике чтения на русском языке как неродном.

Существует мнение, что западная психолингвистика (ее можно назвать "порождающей" психолингвистикой) некритически перенесла "порождающую грамматику" Н.Хомского в психолингвистику, положив

ее в основу моделирования речевого поведения человека. Опираясь на идеи Н.Хомского, европейские психолингвисты предпочитают анализ речевой продукции, анализ по элементам (т. е. анализ предложений, высказываний, текстов и т. д.). Многие психологи за рубежом относят "порождающую" психолингвистику к направлению когнитивной психологии, так как "порождающая" психолингвистика, как когнитивная психология, ставят перед собой такие сходные задачи, как исследование переработки информации и проблемы искусственного интеллекта. Предметом советской психолингвистики были поиск оперативных единиц самого речевого поведения и динамический анализ единиц речевой деятельности. В широко известной книге «Мышление и речь» Л.С.Выготский выдвинул идею фазовой структуры речевого действия. В соответствии с этой идеей создание речевого высказывания, по Л.С.Выготскому, является процессом последовательного опосредования коммуникативного намерения сначала внутренней речью, затем в значениях внешних слов и, наконец, в самих этих внешних словах. Именно Выготский впервые четко сформулировал мысль о том, что внутренняя речь входит в процесс порождения высказывания как один из последовательных этапов этого процесса, что очень важно для разработки теории речепорождения. Выготский впервые обрисовал психологическую и лингвистическую специфику внутренней речи по сравнению с речью "внешней". Психологическая концепция Выготского оказала большое влияние на советскую психологию и психолингвистику, являясь важной психологической основой обоснования речевой деятельности. Вслед за Выготским теорию речевой деятельности развивает А.А.Леонтьев в своих значительных трудах «Психолингвистика» [1967], «Язык, речь, речевая деятельность» [1969], «Основы речевой деятельности» (1974). Таким образом, для советской психолингвистики был характерен деятельностный подход, определивший психологическое направление и ориентацию

исследований РД. Это проявляется также в исследовании чтения на русском языке как родном, так и на неродном.

Изучив литературу, посвященную исследованиям психолингвистических аспектов процесса чтения, можно заметить, что в 90-х годах, после распада СССР, в российской психолингвистике наметились существенные изменения. На наш взгляд, она испытывает заметное влияние западной когнитивной психологии и психолингвистики. Бурное развитие науки и техники, характерное для второй половины 20-го века, оказало существенное влияние и на исследуемые проблемы гуманитарных наук — лингвистики, менталингвистики, лингводидактики и других. Сказалось это влияние и на подходе к проблеме чтения на русском языке как неродном.

С позиций когнитивной психологии и других смежных наук чтение рассматривается не только как вид речевой деятельности, но и как особый вид когнитивной деятельности. Понимание и восприятие текста зависит не только от поверхностной структуры схемы "автор— текст— чтец", но зависит также от глубинной структуры этой схемы. Психолог З.И.Клычникова в своей книге «Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке» выдвинула такую схему: П-rel(Ч:Т), здесь {П-понимание, rel-отношение, Ч-читатель, Т-текст}. В этой схеме можно выделить пять систем: первая - переменная система информации текста; вторая - система языка, в которой передается эта информация; третья - система информации, которой обладает чтец; четвертая - система языка, которым владеет чтец; пятая - психическое состояние чтеца (направленность его внимания, активность мышления, развитие произносительных навыков и навыков чтения). Две первые переменные величины принадлежат тексту, три последние - чтецу.

Специалист по теории чтения И.К.Гапочка считает, что при исследовании чтения студентов-иностранцев следует ставить задачу по сокращению дистанции "коммуникативного отстояния" путем расширения

их информированности, языковой и коммуникативной компетенции. "Коммуникативное отстояние" реципиентов от объекта деятельности может быть преодолено на основе учета психолингвистических и лингвистических универсалий в процессе обучения. Текст как объект коммуникативной деятельности выполняет целый ряд различных функций (информирующую, программирующую и т.д.); поэтому при отборе текстового материала для чтения важно учитывать функциональность текста. В теории текста и его восприятия советские психологи определяют восприятие как активное действие, которое обеспечивается рядом механизмов (антиципации, апперцепции, ассоциации и т.д.). Ряд особенностей процесса восприятия зависит и от специфики самого воспринимаемого объекта [Л.Н.Мурзин; А.С.Штерн, 1991].

Рецептивные виды РД на русском языке как неродном, адресованное конкретному контингенту учащихся определенной национальной ориентации, в психолингвистическом и когнитивном планах недостаточно изучены. Исследование психолингвистических основ чтения на русском языке для реципиентов-кыргызов на основе психолингвистических экспериментальных данных практически отсутствует.

1.4. Определение чтения, аудирования и классификация их видов

В речевом общении посредством языка следует выделять формы или виды общения, с одной стороны, и его процессы - с другой. К процессам речевого общения относятся говорение, чтение, слушание (здесь термины слушание и аудирование используются как синонимы) и письмо. Каждый из этих процессов обладает специфическими особенностями и не сводим один к другому. С точки зрения основных форм или видов общения посредством языка говорение и слушание связаны с устной речью, а чтение и письмо - с письменной. Чтение и аудирование как процессы относятся к акту восприятия и понимания речи. Чтение и аудирование, как известно, можно рассматривать с разных точек зрения - как психический процесс, как процесс

речевого общения, как речевое умение, как речевую деятельность, как учебную деятельность и т.д. В методической, психологической и психолингвистической литературе существуют различные подходы к пониманию чтения и аудирования.

Определение и виды чтения. С точки зрения психологии, которая изучает процессы восприятия, памяти и мышления, встречаются несколько подходов к чтению: рассмотрение чтения как процесса; рассмотрение его с точки зрения объекта смыслового восприятия - текста; рассмотрение чтения с точки зрения субъекта восприятия - самого читающего. Это членение, по утверждению И.Г.Руба [Рубо, 1990. с. 4], условное. В каждом из этих подходов существуют различные аспекты рассмотрения. С точки зрения психологии, чтение представляет собой рецептивную [воспринимаемую] форму речевого общения [Б.В.Беляев, 1965] и состоит из взаимосвязанных и неразложимых процессов: техники чтения и понимания читаемого текста [Т.Г.Егоров, 1953]. В последнее время чтение трактуется рядом исследователей как информационная активность, при которой путем набора условных символов передается информация от одного лица к другому [Е.Ниеу, 1968] При этом западноевропейские авторы так же, как и советские, подчеркивают, что чтение представляет собой активную мыслительную деятельность, подчас очень сложную, поскольку чтецу приходится иногда проделывать большую, порой сложную работу с тем, чтобы понять автора, В.В.Виноградов [1961] определяет чтение как "совместное творчество"— в процессе восприятия читатель не только читает писателя, но и творит вместе с ним, подставляя в его произведение все новые и новые содержания. А.Н.Smith[1968] рассматривает чтение как активный мыслительный процесс раскрытия значений письменных символов. Исходя из изложенного выше, нам представляется наиболее приемлемым определение чтения с психологической точки зрения как процесса восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или

иною языка [З.И.Клычникова 1973]. Самое полное представление о таком подходе содержится в работе З.И.Клычниковой, в которой рассматривается не только сам процесс чтения (механизм чтения, прогнозирование при чтении, вопросы техники чтения, уровни и показатели понимания при чтении, проблема ошибок чтения, виды чтения), но и объект чтения — текст, А.А.Леонтьев в своей книге «Язык, речь и речевая деятельность» определил чтение как один из видов речевой деятельности.

Как вид речевой деятельности чтение стало предметом изучения сравнительно недавно, однако исследование процессов его протекания имеет почти вековую историю. Наиболее значительные лабораторные исследования относятся к 20 - 30-м годам нашего столетия, и полученные экспериментальные данные могут быть интерпретированы с позиции теории речевой деятельности, что позволяет составить достаточно ясную картину чтения как одного из видов речевой деятельности.

Под речевой деятельностью понимается такая специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми в процессе общения, которая опосредуется языком. В процессе чтения человек имеет дело с речью. Речь является, по И.А. Зимней, "способом формирования и формулирования" той мысли, которую закладывает автор в текст [Зимняя. 1974]. При этом читающий стоит перед задачей овладеть этим способом, то есть речью.

При рассмотрении чтения как вида речевой деятельности с точки зрения его протекания большинство исследователей выделяет в нем процесс восприятия, т. е. перцептивной обработки, и процесс активной переработки (смысловой обработки) информации - заключенной в письменном тексте [С.К.Фоломкина, 1987, с.7]. В психологической и психолингвистической литературе встречается ряд попыток построить гипотетические модели чтения. Между этими моделями имеются различия, но из всех в качестве основных выделяются два процесса: а) восприятие печатного текста и б) осмысление воспринятой информации, другими словами: а) перцептивная и

б) смысловая переработка информации. Эти процессы протекают одновременно и настолько взаимосвязаны, что их различие носит сугубо теоретический характер.

А при рассмотрении чтения как вида речевой деятельности А.А.Леонтьев с позиции психолингвистики проводит разграничение двух процессов или видов процессов при восприятии речи. Одни - процессы формирования образа восприятия, другие - процессы интерпретации этого образа, его соотнесения с опытом вообще содержательного истолкования, понимания в широком смысле. Оперативные единицы восприятия не остаются идентичными, сами по себе, со временем происходит процесс объединения более мелких элементов в комплексы, укрупнения признаков, служащих для узнавания, и другие аналогичные изменения [А.А.Леонтьев, 1971,с.61]. А.Р.Лурия считает, что процесс понимания является всегда процессом отбора и сокращения, процессом выделения из данного потока речи существенной мысли или существенного смысла [А.Р.Лурия, 1975].

Мы считаем, что чтение представляет собой процесс приема и переработки информации. Чтение - это сложное волевое усилие, при котором от читающего требуется построить осмысленный образ из набора линий и кривых, которые сами по себе не имеют смысла. Организуя эти стимулы так, чтобы получились буквы и слова, читающий может затем извлечь из своей памяти значение. Р.Л.Солсо [1996] в своей книге «Когнитивная психология» отметил, что чтение или приобретение информации из письменных символов лучше всего рассматривать как сложную задачу, решаемую двумя системами; функции одной из них заключаются в обнаружении символов (начертания букв и слов), а функции другой - в том, чтобы направлять читателя и давать символам жизненность и значение. Чтение интересует психологов по двум причинам. Во-первых, изучение этого процесса может способствовать выявлению тех аспектов вербальных действий, которые можно непосредственно применять для улучшения чтения. Что именно мы

усваиваем, когда учимся читать, - это один из наиболее актуальных вопросов образования. Некоторые ответы на него можно найти, изучая формирование навыков чтения и исследуя опознание букв и слов. Во-вторых, этот процесс, если посмотреть на него в масштабе микрокосма, представляет собой взаимодействие стимулов и памяти, которое отражает познавательную деятельность человека, и поэтому его изучение способствует развитию теорий и моделей познания как взаимодействие между "тем, что снаружи" и "тем, что в голове". Это особенно справедливо для чтения, где физический стимул, лишенный всякой самостоятельной ценности, приобретает значение в абстрактной системе памяти. Западные психологи выдвинули такую модель переработки информации, которая состоит из двух встречных потоков переработки информации: снизу-вверх и сверху-вниз. Процесс чтения считается параллельными процессами обработки, которые обеспечивают высокую эффективность, гибкость и динамизм стратегическому подходу [Т.А.ван Дейк. 1989.С.10].

Здесь мы остановимся на классификации видов чтения. В настоящее время вопрос о видах чтения является одним из наиболее разработанных и вместе с тем терминологически наиболее неустоявшихся. В многочисленных исследованиях обнаружено несколько десятков названий видов чтения. Это объясняется тем, что авторы предлагают самую разную классификацию видов чтения, исходя из того, что выделяется ими как главный компонент научного анализа, например, указывается, что чтение подразделяется на виды в зависимости от организации работы, от особенностей психологических процессов, от условий, определяющих учебную деятельность, от установки чтения [Бородулина, 1965, 1968; Крупник, 1965; Салистра, 1965; Розанов, 1966; Кузьменко; Рогова, 1970; Розов, 1971; Фоломкина, 1971; Клычникова, 1971; Суркеева, 2008 и другие].

Если разграничивать чтение как вид речевой деятельности, направленной на понимание текста для удовлетворения учебно-

познавательных потребностей, и чтение, направленное на овладение языковым материалом, то следует выделить естественное, реальное и учебное, обучающее чтение [Бухбиндер, 1977, с. 148; Клычникова, 1983, с. 47; Лapidус, 1980, с. 113].

Процесс реального чтения может осуществляться различно в зависимости от коммуникативной установки читающего и степени детализации извлекаемой из текста информации. В соответствии с этим выделяют такие виды чтения: изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое [Фоломкина, 1987; Бухбиндер, 1977; Гапочка, 1978 и др.]. Как отметила З.И.Клычникова [1983, с.57], указанные виды чтения различаются также по результату (степени понимания прочитанного), по характеру процесса чтения (психологическим характеристикам) и скорости чтения. В последние годы разными исследователями были выделены и подвиды чтения, зависящие от установки читающего [Ермолаева, 1973]: критическое чтение, реферативное чтение, обзорное чтение и ориентирующее чтение (относящиеся к просмотровому виду чтения) [И.П.Толкачева, 1979]. Встречается в лингвистической литературе последних лет понятие "информативное чтение". Однако, если у М.В. Ляховицкого оно определяется как чтение, в ходе осуществления которого извлекается полезная информация [Ляховицкий, 1981 с. 144], то в ряде других работ оно непосредственно связано с переработкой полученной из текста информации. Так, например, Т.С.Серова и Л.С.Балахонов под информативным понимают чтение, направленное на знакомство с новой информацией и завершающееся ее присвоением [Балахонов, 1990]. В зависимости от характера субъективной переработки информации в этом виде чтения выделяют подвиды: оценочно-информативное, присваивающее информативное и создающее-информативное творческое чтение [там же, с. 12].

Близкой к данной является точка зрения И.В.Усачевой и Н.Н.Ильясова, которые в зависимости от функции чтения в структуре учебной и

исследовательской работы рецепиента выделяют информационно-поисковое (цель - найти и понять необходимую информацию), аналитико-критическое (цели - критическое осмысление и критический анализ информации), творческое (цель - получение дополнительной научной информации) чтение [Усачева; Ильясов, 1986, с.27].

Выделение информативного чтения и различных его подвидов является свидетельством того, что психологи и лингвисты при исследовании вопроса о видах чтения ориентируются на реальные потребности, реальные коммуникативные задачи разных групп рецепиентов в процессе осуществления ими различных форм учебно-познавательной деятельности. Учебное обучающее чтение [Общая методика, 1967, с.219] в конечном счете имеет целью овладение умениями реальных видов чтения и поэтому может быть рассмотрено как средство обучения. Одна из наиболее детальных классификаций видов учебного чтения была разработана З.Н.Клычниковой [Клычникова, 1983, с.46-47]. По мнению З.Н.Клычниковой, данная классификация отражает "все многообразие видов чтения" [там же, с.49]. По существу, виды учебного чтения в учебной деятельности рецепиента оказываются нерелевантными для различения видов чтения, если его рассматривать как речевую деятельность [Теоретические основы методики, 1981, с.282]. Некоторые из видов учебного чтения: синтетическое и аналитическое чтение; подготовленное и неподготовленное чтение; переводное и непереводное; чтение вслух и про себя.

Нами были кратко охарактеризованы виды реального и учебного чтения. Если чтение рассматривается как вид речевой деятельности, то нам представляется правомерным выделить следующие виды: изучающее, ознакомительное, просмотрное и поисковое виды чтения, нацеленные на извлечение определенной информации из письменного текста. Так как виды реального чтения различны по характеру протекания и целевой установки, то в современной лингвистической литературе утвердилась мысль о том, что

различные виды чтения предполагают формирование различных умений [Методика, 1990, с.128]. Виды чтения в учебных целях не будут результативными, если в каждом из них реципиент не достигнет той степени "зрелости", что позволила бы пользоваться этими видами чтения практически. Речь идет об уровнях развития чтения. В соответствии с этим, С.К.Фоломкина разработала систему показателей, при помощи которой оценивается результат чтения. Первым показателем является достижение реципиентом необходимого для конкретного вида чтения результата - определенной степени полноты и точности понимания читаемого. Вторым принято считать время, затрачиваемое на получение этого результата, - скорость чтения. "Скорость чтения является косвенным показателем, с одной стороны, адекватности используемых читающим приемов, а с другой - быстроты и смысловой переработки поступающей информации" [Фоломкина, 1987, с.30].

Чтение в учебных целях должно учитывать взаимосвязь между типом текста и видом чтения.

Определение и виды аудирования.

Аудирование - это рецептивный вид речевой деятельности, активный процесс приема и переработки информации, требующий интенсивной мнемически-мыслительной деятельности человека. Оно обеспечивает прием сообщения и делает возможным обмен информацией между партнерами общения. Аудирование как вид речевой деятельности в учебных целях разработано менее по сравнению с чтением. Одной из основных причин недостаточного внимания к аудированию со стороны исследователей и преподавателей является тот факт, что до недавнего времени аудирование считалось легким умением. Существовала точка зрения, что если при аудировании преподаватель сосредоточит все усилия на говорение и обеспечит овладение этим умением, то понимать речь реципиент научится стихийно. Неправильность этой точки зрения доказана как теорией, так и

практикой. В последние годы проблема аудирования все больше привлекает внимание психологов, психолингвистов и лингвистов. Ведется серьезный теоретический поиск в изучении этого сложного процесса. И самой неисследованной областью речевой деятельности является аудирование в учебных целях. Говорение и чтение на неродном языке с психологической точки зрения наиболее разработано, а аудирование на неродном языке, тем более на русском является недостаточно изученной проблемой. Данные психологии убедительно свидетельствуют, что восприятие и понимание звучащей речи являются весьма сложной психологической деятельностью. Известно, что пропускная способность звукового канала значительно меньше зрительного, звуковая память у большинства людей развита хуже зрительной, а слуховая рецепция однократна, неповторима.

Чтение и аудирование как два рецептивных вида речевой деятельности имеют общие характеристики и различия в процессе переработки информации.

По мнению В.И.Ильиной [1979, с. 107], важнейшей из психологических особенностей аудирования являются единство смыслового и перцептивного звеньев, особый характер предмета, продукта и результата деятельности, активный характер извлечения и переработки информации, единство субъективного и объективного в восприятии и понимании речи на слух.

К перцептивному звену аудирования относится все то, что связано с оперированием слова. Центральное место в восприятии слова занимает узнавание слова - сложный процесс, который включает идентификацию слухового образа с кинестезическим. Узнавание слова включает в себя нахождение границ слов в звуковом потоке, идентификацию услышанного слова с ранее встречавшимися на основе моделирования его с помощью двигательного сопереживания, узнавание-понимание содержания слова, которое реализуется с помощью актуализации одной из форм связи:

слово-понятие, слово-представление, т. е. образ предмета. Смысловое звено подготавливается на перцептивной ступени, а как таковое оно обращено не к значению отдельных единиц аудирования - слов, а к смыслу их сочетаний. Таким образом, существенной особенностью аудирования является следующая схема извлечения информации из произнесенного высказывания: мысль слушающего идет от слов к общему смыслу.

Характер предмета, продукта и результата деятельности при аудировании. Объектом аудирования является высказывание другого человека, предметом - смысловое содержание этого высказывания, в качестве продукта рассматриваемого рецептивного вида РД могут выступать суждения, умозаключения, к которым приходит слушающий в результате аудирования, а также представления, которые возникают у человека в процессе аудирования. Общеизвестно, что воспринимаемое на слух высказывание включает аспекты сообщения, выражения и побуждения. По логике вещей, результат аудирования должен соответственно высказыванию носить трехаспектный характер. Тогда результатом аудирования следует считать понимание сообщения на том или ином уровне, изменение эмоционального состояния и изменение поведения.

Активный характер аудирования. Восприятие и понимание речи на слух правомерно назвать таким видом РД, для которого характерна большая активность слушающего по извлечению, переработке информации. В отличие от продуктивных видов РД, здесь эта активность носит внутренний характер.

Для того, чтобы достаточно раскрыть психологические особенности аудирования, мы должны обратиться к работе всех тех механизмов, которые обслуживают рецептивные виды РД. Это - слуховое внимание, долговременная и оперативная память, прошлый опыт, вероятностное прогнозирование, осмысливание.

В лингвистической и психологической литературе слушание условно рассматривается как вид речевой деятельности и учебной деятельности, а слушание лекций также - как единство речевой и учебной деятельности.

Исследователь И.А.Зимняя (1989, с. 175-208] теоретически и методически анализирует цели, задачи и психологические особенности речевой и учебной деятельности слушания на русском языке у студентов-иностранцев. Анализ этого вопроса сможет способствовать исследованию формирования умений аудирования на неродном языке при аудировании в языковой и внеязыковой средах. И.А.Зимняя отмечает, что специфика учебной деятельности слушания в том, что, осуществляясь речевой деятельностью слушания, она предлагает текущую или отсроченную запись т.е. фиксацию ее переработанного, осмысленного продукта или непосредственно воспринимаемого текста. Результатом слушания как вида учебной деятельности должно быть усвоение излагаемого в лекции материала. В этом заключается также ее отличие от речевой деятельности слушания, результатом которого преимущественно служит непосредственное участие в коммуникативном акте или удовлетворение познавательных, эстетических и других потребностей. Усвоение же учебного материала часто не обеспечивается в силу того, что психологические условия работы студентов на лекции, как отмечает В.Ф.Енгальчев [1983], не только не способствует осмыслению лекционного материала и не стимулирует познавательной активности студентов, но и, что особенно подчеркивается исследователем, препятствуют запоминанию информации лекции. В то же время в силу этого повышается психологическая напряженность самих студентов и эти условия не создают предпосылок вероятностного прогнозирования, переживания, удовлетворения от успешности решения какой-то части задач.

В исследовании Д.М.Шпринберг [1973], являющемся продолжением работ В.И.Ильиной, В.Ф.Сатиновой, Н.В.Елухиной,

Э.Я.Агоевой и других обращено внимание на участие моторики в процессе аудирования и выделены «аспектные», языковые (грамматические, лексико-семантические, фонетические) трудности аудирования текста. В исследованиях аудирования (Н.И.Гез, Н.В.Елухина, Л.И.Апатова, В.Ф.Сатинова, Б.И.Лихобабин, И.Н.Алексеева, Л.П.Смирнова и др.) были разработаны этапы обучения, структура аудитивных умений и навыков, единицы обучения, шкалы оценок понимания и другие аспекты этого явления, учет которых может способствовать формированию учебной деятельности слушания. Так, интерес представляет предложенный Г.Н.Шарапкиной [1984] дифференцированный подход к структурированию а) аудитивных умений и б) навыков на основе учета трех стадий слушания как речевой деятельности.

А. Умения извлекать содержательно-фактуальную информацию:

1) на стадии прогнозирования: умения предположить тему, подтемы, отдельные факты, детали по заголовку текста, предварительной беседе, началу текста;

2) на стадии смыслового анализа: умения выявлять тему, подтемы, основные факты, детали, выделять новую для себя информацию и известную, выделять главное и второстепенное;

3) на стадии компрессии и интерпретации: умения соотносить получаемую информацию с воспринятой, устанавливать связь между отдельными фактами получаемой информации, объединять отдельные факты получаемой информации в более крупные смысловые блоки, соотносить получаемую новую информацию с ранее известной.

Б. Умения извлекать содержательно-концептуальную информацию:

1) на стадии прогнозирования: умения предположить точку зрения автора, цель сообщения;

2) на стадии смыслового анализа: умения определять цель сообщения, выявлять главную мысль, точку зрения автора, определять концепцию, излагаемую в сообщении;

3) на стадии компрессии и интерпретации: умения обобщать, делать выводы, устанавливать собственное отношение к воспринимаемой информации, оценивать сообщение с точки зрения его информативной значимости, проблемности, соответствия интересам слушающего.

Названные выше умения характеризуют и само слушание и учебную деятельность слушания лекций.

Слушание как вид речевой деятельности в основном определяется внутренней его стороной, а именно: смысловым восприятием. По структуре слушание прежде всего характеризуется трехфазностью, двучасностью: первая фаза - побудительно-мотивационная; вторая фаза - аналитико-синтетическая; третья — это фаза деятельности представлена в слушании достаточно полно и развернуто.

Результатом слушания является по сути результат осмысления: понимание или непонимание, но это внутренний результат. Внешний результат - ответное высказывание слушателя или его согласие - несогласие. Продукт слушания — умозаключение или цепь умозаключений, к которым пришел человек в результате слушания. Основной задачей слушающего является раскрытие смысловых связей, обозначаемых смысловыми пунктами или в целом фактологической цепочкой, и выявление всей предикативной структуры. На результат слушания сильно влияют следующие субъективные факторы: активность, внимание, особенность памяти, прошлый опыт, способность к прогнозированию, уровень владения языком, умение аудирования и стратегии решения задач у слушателей.

В лингвистической и психологической литературе [Л. Ю. Кулиш, 1991] различаются три вида аудирования в зависимости от целей восприятия на слух: выяснительное, ознакомительное и деятельное, по характеру

восприятия информации - такие подвиды, как глобальное или синтетическое и глобально-детальное или аналитическое аудирование.

Выяснительное аудирование имеет своей целью получить нужную и важную информацию. Такой вид аудирования встречается в разнообразных ситуациях общения - во время учебы, на работе, в быту. В основном это получение сведений для себя, для непосредственного учета или применения. В таком случае, естественно, не предлагается последующая передача информации. По характеру восприятия аудирование может быть как глобальным, так и глобально-детальным, с преобладанием последнего. В процессе аудирования внимание напряжено, запоминание произвольно, ориентация на фиксацию запрашиваемой информации преимущественно в оперативной памяти. Воспринимаемый материал поступает в форме реплик диалогической устной речи обиходно-разговорного или профессионально-обиходного стилей. Предъявление информации однократное, однако не исключается ограниченная этикой возможность переспроса.

Цель ознакомительного аудирования не предполагает специальной установки на обязательное последующее использование (воспроизведение) извлеченной информации, это еще в большей мере, чем выяснительное аудирование для себя. Ознакомительное аудирование можно разделить на три разновидности: 1) познавательное; 2) развлекательное, 3) познавательно-развлекательное. По характеру оно преимущественно глобально-детальное. Процесс аудирования обычно протекает без напряженности внимания, при произвольном запоминании. Хотя при данном виде аудирования нет установки на запоминание, фиксация в долговременной памяти увлекательной информации может быть прекрасной в связи с эмоциональным настроением. Воспринимаемый материал выступает в форме монологической, диалогической, монологическо-диалогической речи. По стилю это может быть либо воспроизводимая устно

письменная речь, либо устная речь. Здесь преобладают образцы научно-популярной, профессиональной, общественно-политической и художественной литературы. Восприятие происходит либо на расстоянии, с эфира, при изоляции продуцирующих речь, либо в аудитории любого типа. В зависимости от условий и источника информации повтор ее либо полностью исключается, либо аудитор имеет возможность кое-что уточнить (вопросы к докладчику), прослушать вторично (повторный просмотр и прослушивание кинофильма, пьесы, фонозаписи, радио или телепередачи).

Деятельное аудирование имеет целью подробное улавливание и запоминание информации для последующего обязательного воспроизведения, которое чаще всего немедленное. Такой вид аудирования в первую очередь относится к работе переводчика. Реже деятельностное аудирование предполагает отсроченное воспроизведение основных положений воспринятого. При основном виде деятельностного аудирования - при переводе - характер восприятия глобально-детальный, во втором случае — глобальный. Процесс аудирования очень активный. Ему присуще напряженное, равномерно распределяемое внимание и произвольное запоминание. При немедленном воспроизведении услышанного крупными информативными блоками - целыми предложениями или даже сверхфразовыми единствами - подключаются механизмы оперативной памяти, при отсроченном воспроизведении - долговременной. Такой вид аудирования требует специальной тренировки оперативной памяти. Материалом аудирования является как монологическая, так и диалогическая речь, чаще всего общественно-политического или профессионального характера. В связи со сказанным, при аудировании должны присутствовать в рациональном отношении различные виды аудирования с установками на определенный характер восприятия.

1.5. Текст как единица языка и речи

В лингвистической литературе в качестве синонимов термина «текст» используются: сверхфразовое единство (Л.А.Булаховский, Н.Д. Зарубина, П.Я. Гальперин, Е.А.Реферовская и др.), сложное синтаксическое целое (Н.С.Поспелов, С.Г.Ильенко, Л.И.Величко, Л.М..Лосева и др.), абзац (Т.С.Сильман), речевое произведение (К.Гаузенблаз, В.И.Кодухов), текстовое суждение (Л.П.Доблаев), прозаическая строфа (З.Я.Солганик), функционально-смысловый тип речи (О.А.Нечаева, В.В.Одинцов и др.), способ изложения (Е.И.Мотина), как единое целое (С. Омуралиева), речевое целое (С. Ж. Мусаев) и другие. [1993,с. 123].

Текст является сложным многосторонним иерархическим многоплановым образованием. В связи с этим существуют различные его определения. По сути, имеется столько же определений текста, сколько трудов посвящено исследованию его теории.

Здесь приводим без всякой оценки только некоторые определения текста.

М.Хэллидей указывает: «Владение языком предполагает, что говорящий знает различия между текстом и нетекстом – списками слов или любыми наборами предложений. Как норма, говорящий принимает то, что он слышит или читает, является текстом; он не останавливается ни перед чем, чтобы подтвердить свое допущение и гарантировать, что коммуникация имела место. Это допущение является функциональным: оно опирается не столько на узнавание слов и структур, сколько на понимание той роли, которую играет язык в подобной ситуации. При этом за языком признается какая-то роль только в том случае, если он приемлем как текст» [1978, с. 142].

По мнению Е.Косериу, «текст (устный или письменный) – речевой акт или ряд связанных речевых актов, осуществляемых индивидом в определенной ситуации» [1977,с. 515].

К. Гаузенблас и В. И. Кодухов определяют текст как речевое произведение [1978, с. 57-78; 86, с. 161-162].

По Р.Харвергу, текст является «последовательностью языковых единиц, образованной цепочкой субститутов, имеющих два измерения (парадигматическое и синтагматическое)» [1976, с. 114].

В.И. Клычникова определяет текст по другому. «Под текстом понимается реально высказанное (написанное и т.д.) предложение или совокупность предложений (включая отрезок устной или письменной речи любой длины, вплоть до целого литературного произведения, произведения устного творчества и т. п.), могущее, в частности, служить материалом для наблюдения фактов данного языка общения» [1973, с. 91].

А. Греймас подходит к проблеме текста с позиций порождающей семантики. Для него текст как дискурс является единством, которое расщепляется на высказывания и не является результатом их сцепления [1977, с. 18].

По мнению Т.М. Николаевой, «связанный текст понимается обычно как некоторая (законченная) последовательность предложений, связанных по смыслу друг с другом в рамках общего замысла автора» [1978, с. 6].

П. Гиро сближает понятия текста и стиля и пишет, что текст представляет собой структуру, замкнутое организованное целое, в рамках которого знаки образуют систему отношений, определяющих стилистические эффекты этих знаков [1982, с. 18].

Несколько иначе характеризует текст Л.М. Лосева. По ее мысли, «текст можно определить как сообщение в письменной форме, характеризующееся смысловой и структурной завершенностью и определенным отношением автора к сообщаемому» [1980, с. 4].

Наиболее полное определение текста принадлежит И.Р.Гальперину. Он пишет: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее

завершенностью, объектированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (свехфразовых единиц), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [1981, с. 18].

С.Омуралиева дает такое определение текста: «Текст - ... белгилщц бир берщщщц логикалык, психологиялык таасирдин негизинде жаралган грамматикалык каражаттардын жардамы менен ишке ашуучу бир жумуру бщтщндщк» [1999, с. 16]. В данном случае текст мыслится как единое целое, организованное с помощью грамматических средств и предназначенное для передачи определенной информации на основе логических и психологических воздействий.

По определению Т.М. Дридзе: «Текст как целостная коммуникативная единица – это некоторая система коммуникативных элементов, функционально, (т.е. для данной конкретной цели/целей), объединенных в единую замкнутую иерархическую семантико-смысловую структуру общей концепцией или замыслом (коммуникативной интенцией)» [1980, с. 49].

По мнению С.Ж.Мусаева, целосообразно определить «текстти илимий изилдөө предмети катары (лингвистикалык бирдик катары эмес) релеванттык карым-катыштагы ички элемент-бирдиктердин ёз ара ётмё катар байланышы, шарттоочулук мщнёзщ аркылуу уюштурулуп, белгилщц бир коммуникативдик максаттуулукка багытталган структуралык-семантикалык жана функционалдык касиеттерге ээ кептик бщтщндщк, бщтщн бирдик катары» [2000, с. 21]. Здесь текст определяется не как единица лингвистического анализа, а как предмет научного исследования. Он является речевым целым, обладающим структурно-семантическими и функциональными свойствами,

направленными на выполнение определенных коммуникативных целей и организованным взаимодействием составляющих его единиц.

«Текст - это фрагмент письменной или устной речи. Он является единицей содержания в коммуникативно-ситуационном, сопоставительном планах» (Г.В. Колшанский, 1974, с. 80-91) Такое определение дано тексту в коммуникативно-прагматическом аспекте.

Текст рассматривается в аспекте традиционной грамматики как синтаксическая категория и дается следующее определение: «Текст - это часть связной речи, объединяющая языковые связи и отношения в единое синтаксическое целое» (Русс. грам. 1982. Т.2. Синтаксис с. 83)

«Текст – считается как гуманитарно-философская мысль, то есть как первичная данность», - такое понятие (Бахтин М.М., 1979, 281-с.) текста отражается в гносеологическом аспекте.

«Текст – структурно-семантическое единство, выполняющее сложную функцию» (Тураева З.Я. 1986. с. 11) Такое определение тексту дается в структурном, семантическом аспекте.

«Текст – имеет информационное значение, тематическую цель и связь, завершенное с структурно-семантической стороны, разработанное в литературном языке как единство, имеющее стилевое многообразие, лингвистическую природу, фиксированное в письме как единство процесса языка и речи» (Цзеэрэгзэн Р., 1989, с. 4).

«Текст- кандай гана болбосун, белгилуу бир кабар берщщщщ логикалык, психологиялык таасирлердин негизинде жаралган грамматикалык каражаттардын жардамы менен ишке ашуучу бутундук». (Ёмуралиева С. Докт. дисс. автореф. Б., 1999. 16-б.).

«Текст – баарыдан мурда кептик бирдик. Ал – семантикалык критерий аркылуу аныктала турган структура». (Мусаев С.Ж. Докт. дисс. автореферат. Б., 2000. 20-б.)

За рубежом в 60 - 80-х гг. лингвисты уже предлагали новые подходы к чтению и аудированию текста (например, "теорию схемы", "дискурсный анализ" и "стратегии понимания текста и речевого сообщения"). Обычно чтение проводится традиционно. Это приводит к тому, что реципиент может семантизировать каждую лексическую единицу читаемого текста, но при этом не понимает его содержания. То есть тот печальный случай, когда текст "понятен без понимания" [С.К.Кукушкина, 1993, с. 117] и речевое сообщение услышано без понимания. В последние десятилетия ученые начали исследовать проблемы чтения на русском языке, опирались на данные лингвистики, психологии, прагматики, функциональной стилистики, функциональной грамматики и психолингвистики. Эти ученые концентрируют свое внимание на вопросах восприятия и понимания текста, интересуются, в первую очередь, тем, какие лингвистические и экстралингвистические факторы влияют на этот процесс. Пониманию русского текста препятствуют свойственные многим исследователям смешения конструкторов учебной деятельности: т. е. перевода с пониманием, семантизации с формированием знания, смысла с содержанием, значения со смыслом [С.К.Кукушкина, 1993, с.112]. С целью успешного понимания текста необходимо научиться оценивать разноуровневые единицы текста-оригинала в качестве смыслообразующих единиц [Н.Л.Галеева, 1993, с. 120].

Изучаемый текст как факт речевого акта системен. Понимание текста должно основываться на учете комплексных факторов. То есть следует ограничиваться не только семантизацией всех единиц текста, но и обязательно учитывать его прагматику, функциональную направленность, макроструктуры и микроструктуры. "Чтение - это одновременно и труд, и творчество" [В.Асмус, с. 44]. Понимание текста с нашей точки зрения - это творческое понимание его содержания и замысла автора, а не просто значения и содержания. Смысл каждый раз формируется каждым новым реципиентом, а иногда каждый раз смысл одного и того же текста будет

разным смыслом в силу субъективности рецепиента, "отдельные расхождения в освоении смысла текста объясняются различиями в индивидуальном опыте рецепиентов" [Н.Л.Галева, 1993, с.120]. По теории И.Р.Гальперина [1981, с.19], текст обладает двойственной природой - состоянием покоя, т. е. статикой, и движения (динамическим). Представленный в последовательности дискретных единиц текст находится в состоянии покоя, но признаки движения выступают в нем имплицитно. Но когда текст воспроизводится (читается), он находится в состоянии движения, тогда признаки покоя проявляются в нем эксплицитно. При чтении текста происходит перекодирование сообщения.

В исследованиях по теории текста отчетливо наблюдаются два подхода:

1) стремление построить формализованную грамматику текста, с этой целью создаются правила, процедуры, схемы, по которым можно осуществить моделирование структур текста;

2) стремление создать общую теорию текста путем изучения конкретных речетворческих актов, закономерностей организации и функционирования, описания стилового многообразия этих актов и определения категориальных признаков каждого типа текста. Первый подход характерен в основном для западноевропейских школ, второй характерен для советской лингвистики. Исследование любого крупного объекта, по другому, все большее углубление в онтологию составляющих объект единиц и глобализация объекта приводят к недооценке изучения отдельных явлений в их сущностных характеристиках, функциях. Предотвращение указанных опасностей возможно лишь при сочетании атомизации фактов и их глобализации, которое предопределено сущностными характеристиками объекта исследования [И.Р.Гальперин, 1981, с. 9].

При чтении и аудировании на русском языке как неродном следует учитывать аспекты текста (лингво-культурологический; семантико-

стилистический; структурный; содержание, смысл, значение текста; дискурсный анализ), которые были рассмотрены в монографическом исследовании.

Выводы

1. Исследование рецептивных видов речевой деятельности на русском языке как неродном в когнитивном, психолингвистическом аспекте недостаточно разработано.
2. Стоит задача - с позиции когнитивной теории, теории речевой деятельности и теории коммуникации исследовать конкретные вопросы, касающиеся процесса рецептивных видов речевой деятельности на русском языке как неродном.
3. Возникновение междисциплинарной когнитивной науки как теории системы, теории кибернетики и теории информации вызвало революцию во всех областях науки конца XX века и послужило появлению **когнитивной психологии, когнитивной лингвистики и психолингвистики.**
4. Рецептивные виды РД на русском языке как неродном в психолингвистическом и когнитивном планах недостаточно изучены. Исследование психолингвистических основ чтения на русском языке для реципиентов-кыргызов на основе психолингвистических экспериментальных данных практически отсутствует.
5. В лингвистической и психолингвистической литературе дано определение рецептивных видов речевой деятельности и охарактеризованы основные их свойства
6. Приводятся определения тексту в лингвистической и психолингвистической литературе и дается краткий обзор развития науки о тексте.

Глава 2

Текст и способы его анализа

2.1. Культурно-фоновые знания и лингвокультурологический анализ текста

Известно, что страноведческие знания выполняют очень важную функцию. В страноведческий минимум необходимо включать самые основные знания об обществе, политике, экономике, культуре, истории и многое другое страны изучаемого языка. Россия расположена в Европе и Азии, а Кыргызстан — в Центральной Азии. Они имеют значительно различающиеся между собой светскую и религиозную культуры, веру. Знания об этих различиях составляют фоновые знания, очень важные при чтении и аудировании на русском языке. Владение страноведческим и лингвострановедческим минимумом поможет обеспечить правильную смысловую переработку информации на разных уровнях при восприятии русскоязычной речи и улучшить степень понимания текста, и речевого сообщения. Страноведческий минимум представляет собой основу построения схем ситуации в процессе переработки информации.

Анализ культурно-языковой структуры текста направлен на понимание, осмысление его глубинного содержания, того культурного подтекста, который составляет сущность художественного

произведения как явления словесного искусства. В связи с этим он предполагает синтез полученных сведений, позволяет сделать вывод о культурно-идеологическом содержании произведения. Культурная организация текста проявляется не только в его внешней организации с помощью ритма, рифмы, но также и в целенаправленном отборе лингвокультурных универсалий, во внутренней организации семантической структуры слова. Наличие в последней различных компонентов культурного значения дает возможность автору путем создания различных контекстуальных условий актуализировать один и заслушать другие компоненты культурных значений, образуя новые семантические значимости как единицы особой культурной системы. Культурно организованный языковой материал художественного текста представляет собой целостную систему языковых элементов, способов их организации, каждый из которых в конечном счете служит цели создания культурной модели. По мнению В.М. Шаклеина [1997- с. 11], принципиально важно предложить идею лингвокультурного универсама реальности, в пределах которой человек создает различные картины мира: этническую, речевую, текстовую и на основании лингвокультурного универсама реальности строятся определенно направленные лингвокультурные стереотипы, парадигмы мышления, выход за рамки которых для этнически обусловленного сознания становится невозможным, в связи с этим возникает возможность осуществить комплексный подход к обоснованию принципов построения лингвокультурных взаимодействий и разработать методологию лингвокультурологического анализа текста, иначе такого анализа, на основании которого можно было бы давать адекватные характеристики породившей текст лингвокультурной ситуации.

Прагматический аспект текста

Этот вопрос относится к прагматике текста, к тому, каким образом средства текста находятся в том или ином отношении к читателю. С

модальностью и концептуальностью текста очень близко соприкасается и взаимодействует его прагматическая направленность, иначе, побуждение к ответной реакции читателя. Все тексты всех жанров и функциональных стилей рассчитаны на ответное действие адресата, на перлокутивный (наступающий после иллокуции - речевого акта) эффект. Данное ответное действие может быть внешне выраженным поступком, ответным речевым действием или вербально не выраженным «действием души» по выражению А.П.Чехова, т.е. изменением в мыслях, чувствах, воззрениях. Прагматическая направленность текста может проявляться откровенно, эксплицитно, когда автор открыто приглашает читателя следовать за ходом своих рассуждений. Часто, однако, авторская прагматическая установка реализуется не через специально выраженное вовлечение читателя в систему своих доказательств, а через актуализацию тех элементов художественной структуры, которые смогут оказать наибольшее воздействие на читателя, активизировать его интеллектуальные и эмоциональные реакции, направив их по нужному для автора пути. Здесь следует различать случай: а) куски, кусочки текста, имеющие характер указателей на тему "Как читатель должен действовать с текстом"; б) Куски, кусочки текста, не содержащие прагматических указателей, т.е. своего рода лакуны, понимаемые каждым реципиентом не в точности так, как это понимает его сосед по парте [С.К.Кукушкина, 1993, с. 116]. По своему прагматическому назначению представляется возможным различать виды информации текста: а) содержательно-фактуальную (СФИ); б) содержательно-концептуальную (СКИ); в) содержательно-подтекстовую(СПИ) [И.Р. Гальперин, 1981, с. 26]. Дополнительная трудность заключается также в необходимости раскрыть характер отношений между анализом прагматической ситуации и анализом текста. Ясно, что пока мы лишь приступили к разработке сложной междисциплинарной области, лежащей на границе между языком, деятельностью, значением, социальными структурами [Т.ван Дейк «Язык, познание, коммуникация», 1989, с. 40].

Следует подчеркнуть, что при восприятии неродной речи прагматические аспекты воспринимающего текста, речевого сообщения выполняют важнейшую функцию для понимания.

2.2. Семантический анализ текста

Текст представляет собой сложное иерархическое образование. В нем выделяют лексико-семантический ряд, лексико-семантическое поле, структуру семантического поля текста. При чтении на русском языке мы особое внимание уделили работе над словом, его контекстуальным связям (лексико-семантический ряд, ассоциативный ряд, лексико-семантическое поле и т.п.) в соотнесении с системой языка. Структура семантического поля текста представляет собой схему большой степени сложности, имеющую ядерно-периферийную организацию. В ядре семантического поля текста заключены инвариантные характеристики, через которые осуществляется понимание [Н.В. Рафикова, 1994].

По мнению О.И.Москальской [1981, с.52-76], в семантику текста должно включать следующие: синтаксическую семантику, коммуникативную целеустановку текста и реляционную структуру сверхфразового единства.

Задача синтаксической семантики заключается в выявлении наиболее общих смысловых структур, лежащих в основе построения тех или иных предложений или текстов и отражающих способы человеческого мышления о действительности. Семантический анализ указанного плана применяется в наибольшей степени к сверхфразовому единству, т.е. микротексту. Однако, синтезируя данные семантического анализа микротекста, можно уже на достигнутом в настоящее время уровне исследования предпринимать также семантический анализ целого речевого произведения, то есть текста небольшого объема. Привлечение теории коммуникации к решению проблем синтаксической семантики на уровне

текста обусловлено коммуникативной природой текста. Тем фактом, что в основе каждого текста лежит не только сложное суждение о действительности, но и определенная коммуникативная установка. Которая формируется характером той деятельности, частью которой является речемыслительный акт. То есть ситуацией коммуникации и теми задачами, которые говорящий ставит перед воспринимающими в соответствии с этой ситуацией. Основным понятием коммуникативного анализа текста является понятие коммуникативной целеустановки, называемой также коммуникативной задачей или коммуникативной интенцией. Современная коммуникативно-ориентированная лингводидактика учитывает большее количество видов, форм речевого общения, чем стилистика текста, но также остается в рамках только публичной речи, не затрагивая область разговорной речи. В соответствии со своими задачами она различает два вида коммуникативных интенций - информировать и активизировать, вызвать ответную реакцию, детализируя затем различные коммуникативные способы их реализации. Выделяются следующие коммуникативные способы:

- 1) сообщать - констатировать – утверждать;
- 2) передавать - описывать - рассказывать - оценивать - изображать - реферировать;
- 3) объяснять - сравнивать - резюмировать - обобщать - делать выводы;
- 4) обосновывать - доказывать - опровергать – разоблачать;
- 5) комментировать – аргументировать;
- 6) побуждать - просить - призывать - апеллировать - требовать - инструктировать – приказывать;
- 7) спрашивать.

Классификацию текстов по типу коммуникации, модусу (способам выражения), характеру перформативного акта или иллокутивного акта пытаются также семиотика, текстология, теория коммуникации, теория речевого акта. См. [О.И.Москальская, 1981, с.58-59]. В нашей работе нет возможности представить все классификации текста. Такая задача выполнена другими исследователями.

Укажем еще на весьма интересную модель, которую предложили в работах Н. И. Бессмертной и Э.Виттмерс. Они характеризуют текстообразование как сложный многоуровневый процесс и непосредственно связывают речевые формы с процессами мышления, отражения действительности, относя их к наиболее глубинному уровню речемыслительного процесса, а именно к уровню отражения действительности нашим сознанием: «Фундаментальный характер имеет уровень понятийной информации: в этот уровень входят речевые формы как основные типы восприятия действительности (способы мышления) и представления действительности (способы текстообразования). Восприятие действительности в ее пространственных связях характерно для описания, восприятие действительности в ее временных связях характерно для сообщения, восприятие действительности в ее причинных связях характерно для рассуждения».

Вторым важнейшим компонентом семантики текста, в первую очередь, на уровне сверхфразового единства, но также и на уровне больших отрезков текста, является его реляционная структура, иначе система смысловых отношений между его составляющими. Семантический анализ должен в равной мере учитывать как эксплицитные, так и имплицитные смысловые связи между составляющими сложного высказывания. Учитывать взаимодействие общего и конкретного в значении союза при определении реляционной структуры и определять реальный удельный вес общего реляционного значения и конкретного значения в конфигурации

смысловой связи между его составляющими. Многомерность реляционных отношений в тексте, сочетание горизонтальных и вертикальных связей, показанные здесь в масштабе одного сверхфразового единства, возрастают при переходе от сверхфразового единства к фрагментам текста большей протяженности, вследствие чего в тексте образуется своеобразная сетка реляционных отношений, которая соединяет в себе контактные горизонтальные и дистантные вертикальные связи.

При филологическом изучении текста представляется целесообразным вовсе исключить при этом операции, связанные с формализацией лексики. В области же семантико-синтаксического анализа разграничивать два уровня анализа - это уровень семантико-синтаксического анализа предложения и уровень синтаксико-семантического анализа текста, оперируя в каждом случае соответственными единицами анализа. Основная задача второго уровня семантического анализа - раскрытие смысловой структуры текста как целого, т.е. раскрытие коммуникативной целеустановки, лежащей в основе синтаксического целого и реляционных отношений между его составляющими как отражения движения, выведения типологии сложных смысловых структур.

2.3. Стилистический анализ текста

Любой конкретный текст, естественно, включает в себя признаки функционального стиля, которому он принадлежит, а также подстиля, жанра, жанровой разновидности. Каждый текст создается по определенным правилам, который сложился в том или ином стиле. Стилистический анализ текста нами рассматривается как самый трудный анализ. В связи с этим ему не всегда уделяют достаточно внимания при чтении на русском языке. В результате такого чтения у реципиентов-кыргызов не формируются чувство стиля текста и понимание различия между разными стилям и жанрами. В новой программе по русскому языку изменилось содержание учебного предмета. Если раньше курс русского языка в вузах характеризовался

преимущественно грамматической, пунктуационно-орфографической и лексической направленностью, то новые программы, наряду с этими аспектами, предусматривают изучение функциональных разновидностей речи, закономерностей употребления языковых средств в речевой деятельности. Значительно усилена ориентация на развитие стилистически дифференцированной речи.

Стилистика как наука изучает функционирование, стилевое своеобразие типов, единиц текста. Текст – это есть сложное, многостороннее и многослойное образование, полное стилистическое описание его возможно при учете всех его, по крайней мере лингвистических аспектов. Стилистическая специфика зависит от структуры речи (ведется ли она от 1-го, 2-го или 3-го лица), от участия в речи одного, двух или более говорящих (монолог, диалог, полилог), от принадлежности речи (виды чужой речи), от характера связи между самостоятельными предложениями (тексты с цепными, параллельными, присоединительными связями), от конкретных функций текстов (описание, повествование, рассуждение и др.), от принадлежности к тому или иному функциональному стилю (функционально-стилевая типология), от индивидуальной манеры, абзацного членения и других факторов.

Самой масштабной, влиятельной лингвистической типологией текстов можно считать функционально стилевую. Она рассматривает тексты не с одной какой-либо стороны, а в совокупности их содержательных, формально-языковых свойств. При этом каждый текст воплощает в себе признаки функционального стиля в наиболее полном виде. С этой точки зрения можно сказать, что функциональный стиль является определенным типом текстов. Функционально-стилевую классификацию можно представить следующим образом: функциональные стили (самая общая категория) - > подстили - > жанровые стили - > жанровые подстили (стилевые разновидности жанров) - > конкретный текст (речевое

произведение) [Г.Я.Солганик, 1997, с. 172]. Если считать, что стилю свойственны пять функций (среди ученых до сих пор нет единогласия по поводу количества функций, присущих языку), то выделяются пять функциональных стилей: разговорно-обиходный, научный, официально-деловой, газетно-публицистический и художественный. Функциональные стили обуславливают стилистическую гибкость языка, многообразные возможности выражения, варьирования мысли. Каждая функция - это определенная установка на ту или иную манеру изложения: точную, объективную, конкретно-изобразительную, информативно-деловую и т.д. И соответственно с этой установкой каждый функциональный стиль отбирает из литературного языка те слова и выражения, те формы и конструкции, которые могут наилучшим образом выполнять внутреннюю задачу данного стиля. В книге «Стилистика текста» Г.Я.Солганик указал три особенности функционального стиля: 1) каждый функциональный стиль отражает определенную сторону общественной жизни, имеет особую сферу применения, свой круг тем; 2) каждый функциональный стиль характеризуется определенными условиями общения - официальными, неофициальными, непринужденными и т.д.; 3) каждый функциональный стиль имеет общую установку, главную задачу речи. Эти внешние (экстралингвистические) признаки определяют языковой облик функциональных стилей. В стилистический анализ должно включать и образность, эмоциональность, экспрессивность текста, степень индивидуализированности речи, стандартизованность текста, индивидуальные стили.

Из вышесказанного может быть предложена схема анализа текста.

1. Что представляет собой текст: предложение, строфу или фрагмент? Какова его композиция?

2. Как разделен текст на абзацы: а) абзац равен фрагменту; б) абзац равен строфе; в) абзац меньше строфы; г) абзац меньше предложения?
3. От какого лица написан текст?
4. Есть ли в тексте авторская речь? Выражена ли авторская оценка?
5. В какой форме передана чужая речь? (Прямая, косвенная, несобственно-прямая речь.)
6. Охарактеризуйте текст по количеству лиц, участвующих в речи (монолог, диалог, полилог).
7. Определите тип речи (описание, повествование, рассуждение ...).
8. Какие виды связи встречаются в тексте (цепная, параллельная, присоединительная)?
9. К какому функциональному стилю относится текст? (Разговорный или книжный: научный, официально-деловой, публицистический, стиль художественной литературы.)
10. Какие изобразительно-выразительные средства (тропы) (эпитет, сравнение, метафора, аллегория, олицетворение, перифраза и т.д.) и фигуры речи (параллелизм, анафора, эпифора, риторический вопрос, вопрос-ответ, градация, антитеза, инверсия и т.д..) использованы в тексте? С какой целью?
11. Расскажите об особенностях данного текста, связанных с индивидуальным стилем автора.

2.4. Структура текста

Структура текста в практике чтения иногда недостаточно учитывается, на занятиях редко анализируется целостная структура текста. Лингвисты выделяют в тексте поверхностную, глубинную структуры. Поверхностная структура называется также формальной структурой. В нее включаются параллельная, присоединительная, цепная структура. Цепные связи используются во всех стилях языка. Это самый массовый, самый распространенный способ соединения предложений. Широкое использование

цепных связей объясняется тем, что они в наибольшей степени соответствуют специфике мышления, особенностям соединения суждений. Там, где мысль развивается линейно, последовательно, где каждое предложение развивает предшествующее, как бы вытекает из него, цепные связи неизбежны. Параллельная структура также часто встречается в текстах. Отражая характер мышления, называя действия, события, явления, располагающиеся рядом (рядоположные), параллельные связи по самой природе предназначены для описания, повествования. Общим для всех повествовательных контекстов синтаксическими признаками являются параллелизм структуры, единство форм выражения сказуемых (глаголы прошедшего времени). Третий вид связи между самостоятельными предложениями - это присоединение. Это такой принцип построения высказывания, при котором часть его в виде отдельной, как бы дополнительной информации прикрепляется к основному сообщению. Присоединительные конструкции весьма разнообразны и выразительны. Присоединяя дополнительную информацию - по ассоциации, в виде пояснения, комментария и т.д., они имитируют живую деятельность с ее раскованностью, естественностью, непринужденностью и этим прежде всего привлекательны для писателей. Однако, по сравнению с цепной и параллельной связью, присоединение имеет более узкое применение в текстообразовании. Присоединительная связь не способна самостоятельно образовывать тексты. Глубинная структура называется также содержательной структурой. Она представляет собой воплощение мотива, интенций и импульса мышления автора, приводящие к порождению речи.

2.5. Содержание, смысл, значение текста

С целью успешного проведения чтения и аудирования необходимо научиться оценивать разноуровневые единицы текста-оригинала в качестве смыслообразующих единиц и уметь их адекватно переопредмечивать в языке перевода. Когда речь заходит об уровне текста, превышающем уровень

сверхфразового единства, необходимо определить термины "значение", "содержание", "смысл". "Содержанием" с общепилологической точки зрения представляется сумма значений отдельных единиц текста [Н. Л. Галеева, 1993, с. 120]. Содержание как термин грамматики текста будет относиться лишь к информации, заключенной в тексте в целом [И.Р.Гальперин, 1981, с. 20]. Значение представляют собой "важнейшие образующие человеческого сознания", они "преломляют мир в сознании человека", в них "представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой" [А.А.Леонтьев, 1975, с. 140-141]. Если общество как таковое обладает значением слов, то конкретная личность включает полученные значения в свои деятельности, на основе чего возникают отношения к значению, и последнее приобретает смысл для личности. Иначе, значение слов, действий человека - это то знание, усваивая которое, он становится личностью, членом конкретного общества: это общее для всех членов общества знание, которое именно поэтому и является необходимым условием любой коммуникации.

Способность языковых знаков, которые в качестве воспринимаемых физических феноменов сами по себе ничего не значат, вызывают в мозгу коммуникантов одинаковые представления и обеспечивается общностью значений языковых знаков у носителей языка. Иначе, значение - это достояние всего общества, человек получает его в процессе социализации [Тарасов, 1975, с.153]. Под "значением", в свою очередь, понимается называемый именем или описываемый в тексте предмет. Описываться он может некоторой последовательностью пропозиций [Н.Л.Галеева, 1993, с. 120]. Термин "значение" относят к морфемам, словам, словосочетаниям, синтаксическим конструкциям [И.Р.Гальперин, 1981, с.20]. Смысл - это всегда личностное отношение конкретного индивида к содержанию, на которое в данный момент направлена его деятельность. Смысл есть

отражение фрагмента действительности в сознании человека через призму того места, которое этот фрагмент действительности занимает в деятельности данного субъекта [А.А.Леонтьев, 1969, с.216]. Смысл зависит не только от индивидуального опыта и конкретной ситуации. В значительной мере он связан с профессиональной, социальной и вообще групповой принадлежностью данного человека. Ю.А.Сорокин разграничивает значение как "сущность предмета, - сотнесенного с некоторым знаком" и смысл как "интерпретацию данного значения некоторым множеством реципиентов на основе данных коллективного и \ или личного опыта". "Смыслом" имени или текста является та часть его содержательности, понимание которой является условием адекватного усвоения имени или текста [Н.Л.Галеева, 1993, с; 120]. Термин "смысл" относят к мысли, сообщению, заключенным в предложении или в сверхфразовом единстве. Смысл относится к законченному отрезку речи, который выражает определенное суждение, ситуационно ориентированное [И.Р.Гальперин, 1981, с.20]. При восприятии русскоязычной речи реципиенты должны овладеть основным содержанием через извлечение значений, чтобы понять смысл текста.

2.6. Дискурсный анализ

Термин «дискурс» насколько популярен, настолько и малоопределен. Спектр употребления его весьма широк, понимание же его колеблется от вида речевой коммуникации, предполагающего рациональное критическое рассмотрение ценностей, норм и правил социальной жизни (по Хабермасу) до общения, характеризуемого как реализация определенных дискурсивных практик (по Фуко), от почти синонимичного термина «речь», «поток речи», «сложное синтаксическое целое», «сверхфразовое единство», «текст» до определенного типа ментальности» [Н.Д.Арутюнова], от «вербализованного работающего сознания» [О.Г.Ревзина, О.В.Жукова] до сложного коммуникативного явления, который включает наряду с текстом

внеязыковые факторы, которые влияют на его производство и восприятие [Ван Дейк, 1989; Каримова, 1991]- дискурс понимается и как вербализованная речемыслительная деятельность. Он включает в себя не только собственно лингвистические, но и экстралингвистические компоненты, проявляется в коммуникации и функционирует в ней, коммуникация без дискурса невозможна [В.В.Красных, 1998].

Дискурс (от франц. Discours - речь) - связный текст в совокупности с экстралингвистическими - прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами. Текст, взятый в событийном аспекте: речь рассматривается как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс - это речь, «погруженная в жизнь». Поэтому термин «дискурс», в отличие от термина «текст», не применяется к древним и другим текстам, связи которых с живой жизнью не восстанавливаются непосредственно [см. ЛЭС, 1990, с.137]. Одной своей стороной дискурс обращен к прагматической ситуации. Ситуация привлекается для определения связности дискурса - его коммуникативной адекватности, для выяснения его импликаций и пресуппозиций, для его интерпретаций. Жизненный контекст моделируется в форме «фреймов» (типовых ситуаций) или «сценариев» (делающих акцент на развитии ситуации). Разработка фреймов и сценариев - важная часть теории дискурса, используемая также в разных направлениях прикладной лингвистики. Другой своей стороной дискурс обращен к ментальным процессам участников коммуникации: этнографическим, психологическим, социокультурным правилам и стратегиям порождения и восприятия речи в тех или других условиях. Условия определяют необходимый темп речи, степень ее связности, соотношение общего и конкретного, нового и известного, субъективного и общепринятого, эксплицитного и имплицитного в содержании дискурса, меру его спонтанности, выбор средств для достижения

нужной цели, фиксацию точки зрения говорящего и т.п. Анализ дискурса - это междисциплинарная область знания, в которой наряду с лингвистами участвуют социологи, психологи, специалисты по искусственному интеллекту, этнографы, литературоведы семиотического направления, стилисты и философы.

Термин «анализ дискурса» был в 1952 использован З.З.Харрисом. Он пытался распространить дистрибутивный метод с предложения на связный текст и привлечь к его описанию социокультурную ситуацию. Современное развитие дискурсного анализа началось в середине 1960-х гг. Как и структурная и порождающая грамматика в лингвистике, современный дискурсный анализ, находящийся под методологическим влиянием этих грамматик, основан на исследованиях в области антропологии и этнографии и в связях этих дисциплин с поэтикой и семиотикой. Первым источником влияния на дискурсный анализ были структурализация, семантика, нарративный анализ и этнография. Вторым важным источником современного дискурсного анализа следует признать микросоциологию, которая сосредоточивает внимание на изучении повседневного речевого общения. Третьим направлением, важным для становления дискурсного анализа, явились работы по философии, в том числе работы 1960-х гг. по анализу речевых актов Остина [Austin, 1962], Серля [Searle, 1969] и Грайса [Grice, 1967/1975]. Они обеспечили базисную концептуальную структуру с целью рассмотрения употребления языка с точки зрения прагматики, что позволило установить необходимую связь между языковыми высказываниями как лингвистическими объектами, с одной стороны, и социальными действиями, с другой. Четвертым источником влияния на дискурсный анализ была зародившаяся в середине 1960-х годов социолингвистика. Пятый источник определяется сменой парадигм, осуществившейся в конце 1960-х—начале 1970-х гг. в психолингвистике, когнитивной психологии и в области искусственного интеллекта. Наконец, и

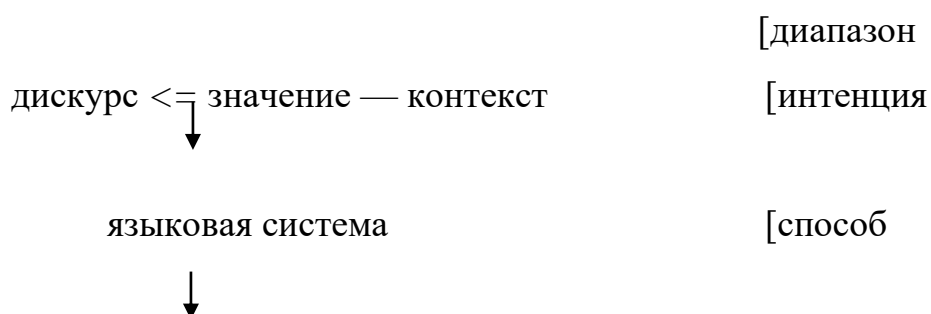
сама лингвистика, отчасти под влиянием структуралистических работ по анализу повествования, постепенно выходит за рамки одного предложения. Во многих странах, особенно в Западной Европе, в конце 1960-х годов предпринимаются первые попытки разработки грамматики текста, а также теории текста. Такие теории призваны были выявить закономерное сочетание предложений, а также предоставить возможность высокоуровневой семантической интерпретации текста в терминах макроструктур. В Великобритании многие ученые проявляли интерес к структурам дискурса, особенно под влиянием так называемой системной грамматики, которая исследовалась Хэллидеем [Halliday and Hasan. 1976]. В указанных работах по лингвистике текста было выявлено, что позиция в тексте и выполняемая функция определяют не только любопытные свойства последовательностей предложений или целых фрагментов текста, но и особенности фонологической и синтаксической структуры, а также варианты семантической интерпретации предложений. Сходные наблюдения характерны и для грамматики дискурса, исследуемой и развиваемой в США [Givon, 1979]. Такие разные направления дискурсного анализа впервые дали возможность эксплицитно охарактеризовать отношения, существующие между грамматическими структурами текста, с одной стороны, и другими структурами текста, например нарративными, - с другой.

Однако в конце 70-х - начале 80-х годов наметилась тенденция к их размежеванию, проявляющаяся в постепенной дифференциации понятий «текста» и «дискурса». Под текстом понимают преимущественно абстрактную, формальную конструкцию, под дискурсом - различные виды ее актуализации, которые рассматриваются с точки зрения ментальных процессов и в связи с экстралингвистическими факторами. Анализ дискурса выполняется не только описательными, но и экспериментальными методами [ван Дейк].

Существуют ли разные типы дискурса? Многие исследователи положительно отвечают на этот вопрос. С одной стороны, разграничивая, так сказать, национальные дискурсы (например, русский, английский, испанский, кыргызский, японский и т.д.). С другой - в рамках одного национального дискурса выделяя, например, дискурс поэтический или политический (последнему было посвящено даже отдельное рабочее совещание [Политический дискурс, 1997]).

По мнению В.В.Красных (1998), русский дискурс - это вербализованная речемыслительная деятельность, которая включает в себя как лингвистические, так и экстралингвистические компоненты и осуществляемая на русском языке представителями русского национально-лингвокультурного сообщества. При этом, очевидно, возможны пограничные, переходные случаи. При этом общение осуществляется, например, на русском языке представителями разных национально-лингвокультурных сообществ (вполне вероятная ситуация, к примеру, в любом учебном заведении, где обучаются иностранцы или, например, русско-кыргызское двуязычие).

Основные подходы к дискурсивному анализу состоят из следующих концепций: а) Теория схемы становится основой дискурсивного анализа; б) с точки зрения системной грамматики интерпретируется роль контекста в дискурсе. Их отношение характеризуется как двустороннее диалектическое взаимодействие. Чтение рассматривается в рамках этого метода как интерпретируемый процесс. Модель чтения такая [Winser, 1994]:



читатель

Согласно этой модели при чтении читатель выдвигает гипотезу о контексте, соединяет дискурс с контекстом, а также организует значение через языковую систему.

Надо признать то, что в Кыргызстане исследование возможности дискурсного анализа находится на стадии теоретического поиска, а его результаты применяются пока при чтении на английском языке.

Выводы

о способах анализа текста

1. Владение страноведческим и лингвострановедческим минимумом поможет обеспечить правильную смысловую переработку информации на разных уровнях при восприятии русскоязычной речи и улучшить степень понимания текста, а также речевого сообщения. Культурно организованный языковой материал художественного текста представляет собой целостную систему языковых элементов, способов их организации, каждый из которых в конечном счете служит цели создания культурной модели.

2. По своему прагматическому назначению представляется возможным различать виды информации текста: а) содержательно-фактуальную (СФИ); б) содержательно-концептуальную (СКИ); в) содержательно-подтекстовую (СПИ). При восприятии неродной речи прагматические аспекты воспринимающего текста, речевого сообщения выполняют важнейшую функцию для понимания.

3. В области семантико-синтаксического анализа необходимо разграничивать два уровня анализа - уровень семантико-синтаксического анализа предложения и уровень синтаксико-семантического анализа текста, оперируя в каждом случае соответственными единицами анализа. Основная задача второго уровня семантического анализа - раскрытие смысловой структуры текста как целого, т.е. раскрытие коммуникативной целеустановки, лежащей в основе синтаксического целого и реляционных

отношений между его составляющими как отражения движения, выведения типологии сложных смысловых структур.

4. Каждый функциональный стиль отбирает из литературного языка те слова и выражения, те формы и конструкции, которые могут наилучшим образом выполнять внутреннюю задачу данного стиля. Стилистический анализ должно включать и образность, эмоциональность, экспрессивность текста, степень индивидуализированности речи, стандартизованность текста, индивидуальные стили.

5. Лингвисты выделяют в тексте поверхностную, глубинную структуры. Поверхностная структура называется также формальной структурой. В нее включаются параллельная, присоединительная и цепная структура. Глубинная структура называется также содержательной структурой. Она представляет собой воплощение мотива, интенций и импульса мышления автора, которые приводят к порождению речи

6. При восприятии русскоязычной речи реципиенты должны овладеть основным содержанием через извлечение значений, чтобы понять смысл текста.

7. Дискурс (от франц. Discours - речь) - связный текст в совокупности с экстралингвистическими - прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами. Текст, взятый в событийном аспекте. Дискурс - это речь, «погруженная в жизнь». Русский дискурс - это вербализованная речемыслительная деятельность, включающая в себя как лингвистические, так и экстралингвистические компоненты и осуществляемая на русском языке представителями русского национально-лингвокультурного сообщества.

Глава 3

Деятельностные аспекты рецептивных видов речевой деятельности

3.1. Психофизиологические механизмы чтения и пути их формирования

Чтение, как и аудирование, является рецептивным видом речевой деятельности. Но даже одинаковые механизмы работают в чтении специфично, поэтому опираются на зрительное, а не на слуховое восприятие речи.

Учеными доказано, что объем информации, получаемый при чтении, в 1, 21 раза больше (в единицу времени), чем при аудировании. Это объясняется большой пропускной способностью зрительного канала, а также фактом создания своего темпа чтения. Правда, при чтении наблюдается меньшая внутренняя активность, чем и компенсируется разница в получаемом объеме информации. Эта меньшая активность влечет за собой и меньшую утомляемость рецепиента, что можно учитывать при определении объема читаемого.

Прием через зрительный канал обуславливает несколько иную работу механизмов антиципации, так как каждый вид рецептивной деятельности располагает своими «опорными признаками», зависящими от канала связи (Н.И.Гез). Мы имеем в виду антиципацию не содержания (что, конечно, тоже важно), а антиципацию структуры, главным образом, то есть на уровне фразы. На наш взгляд, этот механизм является одним из главных для чтения. Незрелость механизма структурной антиципации фраз всегда является причиной медленного чтения и, главное, непонимания смысла той или иной

фразы, даже если все слова читателю знакомы. Отсутствие интонации, пауз, логического ударения при чтении заставляет реципиента опираться на какие-то другие опознавательные знаки и на чувство антиципации. А чувство это не появляется само, его необходимо специально развивать. Реципиенту нужно сообщать те «опознавательные знаки» (М.Л.Вайсбурд), которые нужны на первых порах для предвосхищения той или иной структуры. Реципиенты должны быть вооружены алгоритмами распознавания и антиципации всех структур языка. Как уже говорилось, темп чтения устанавливает сам читающий, поэтому он может вернуться к предыдущим языковым знакам, и вновь осмыслить их. Такая возможность благоприятна для функционирования механизма догадки. Заметим, что ни функционирование механизма антиципации, ни функционирование механизма догадки немислимо без предельной активности читающего.

Не менее благоприятна она и для механизма логического понимания: опираясь на зрительный образ, гораздо легче осуществлять членение текста на смысловые куски (то есть находить смысловые вехи), и осмыслять их связь, и проделывать логико-грамматический, информативный анализ, т.е. все то, что входит в логическое понимание.

Начальный этап чтения происходит обычно в громкой речи. Эффект проговаривания (открыто, громко) заключается в том, что оно способствует формированию внутренних обобщенных артикуляторных схем, а также является основой формирования внутренней речи. Устранение артикуляции на начальном этапе, как установили психологи, повышает количество ошибок в чтении.

В рамках чтения слухозрительные образы слов, которые начинают формироваться, связываются ассоциативно с речедвигательными их образами. Так начинает свою работу р е ч е з р и т е л ь н ы й а н а л и з а т о р.

Затем постепенно происходит свертывание речедвижений, т.е. интериоризация процесса восприятия и осмысления текста. В этом случае

зрительный анализатор перекодирует сигналы речедвижений (как, кстати, и другие), то есть, берет все функции на себя. С практикой зрительная система приобретает все больший удельный вес во взаимодействии анализаторов. Способность зрительного анализатора в интегрировании сигналов других модальностей, т.е. других анализаторов, замечена психологами давно (П.П.Блонский). Зрительная система у человека является доминантной, так как она играет роль внутреннего канала между всеми анализаторными системами (подобно кинестетическому анализатору), а также является «органом–преобразователем сигналов» (Б.Г.Ананьев и др.).

«Передача власти» зрительному анализатору происходит тем быстрее, чем большими и более сложными единицами восприятия оперирует читающий.

Вначале воспринимается, узнается какой-то мелкий элемент речевой цепи (буква, слог, слово). Затем, по мере автоматизации, из комбинации ранее усвоенных образов вырабатывается новый сложный образ, новый зрительный комплекс. Это значит, что его опознание происходит не на основе суммы всех признаков, которыми обладают все составляющие новый образ элементы, а на основе какого-то нового признака, например, словосочетание узнается не поэлементно, а целиком. Значит, зрительный синтез читающего поднимается на более высокую ступень.

О.Д. Кузьменко вполне правомерно считает, что с помощью зрительных комплексов протекает процесс извлечения информации из текста. С этой точки зрения она рассматривает их как «оперативные единицы», т.е. как то или иное количество графического материала, которое подлежит усвоению в каждый данный момент. Подобные зрительные комплексы нужно специально формировать.

Становление зрительных комплексов находится в тесной связи с внутренней речью, т. е. чем более совершенствуется восприятие, чем большими зрительными (лучше: зрительно-смысловыми) комплексами оно

осуществляется, тем более свернутыми становятся речевые кинестезии. При беглом чтении они свернуты до предела, но понимание происходит, так как работает механизм внутреннего речевого слуха. Мы как бы слышим внутри себя то, что читаем: при быстром чтении – это отдельные опорные слова, видимо, несущие основной смысл фразы. Трудно пока сказать, есть ли проговаривание при скорочтении, а если есть, то в каком виде.

Когда читающий воспринимает текст, причем воспринимает крупными зрительными комплексами, он, естественно, сличает их с теми, хранящимися в его памяти. Но, как уже отмечалось, в мозгу человека не хранятся все возможные предложения. Л.А.Чистович считает это совершенно неправдоподобным. Очевидно, обыкновенный чтец воспринимает текст главным образом синтагмами, иногда словами, а иногда фразами. Все это еще раз подчеркивает ту мысль, что чтение - это а к т и в н ы й аналитико-синтетический процесс, предполагающий извлечение информации из текста на основе восприятия, сличения, узнавания зрительных комплексов определенной величины в бесконечно новых сочетаниях. Такой подход налагает определенный отпечаток на методику работы над чтением, а именно переносит центр тяжести на развитие умения читать.

Движение глаз при чтении

Как известно, процесс чтения базируется на деятельности органов зрения. С физиологической точки зрения он протекает в виде фиксаций последовательных отрезков строки, сменяемых движением глаз, точнее, их остановками между движениями. Во время движения глаз восприятие зрительного сигнала отсутствует. Процесс чтения осуществляется в момент остановки глаз. Это дает возможность не смешивать зрительные сигналы. Глаз грамотного чтеца движется примерно с одинаковой скоростью, делая за секунду три-четыре движения. Количество фиксаций при чтении иноязычного текста увеличивается [Luckiesh, M., Moss F.K. 1942]. В этой же

работе установлено, что длительность одной фиксации равна в среднем 0,15 секунды. Разница между хорошим и плохим чтецом заключается не в скорости движения глаз, а в количестве, качестве той информации, которую он воспринимает в каждую фиксацию [Ниеу Е.1968 р.16]. Кроме того, данная разница выражается и в количестве регрессивных движений глаза. Регрессивные движения связаны с трудностями понимания текста. Поэтому при чтении в целом, и в частности при чтении на неродном языке, надо стремиться к тому, чтобы глаза реципиента совершали меньше фиксаций на строку, т. е. увеличивать поле чтения, чтобы фиксации были кратковременными, а регрессивные движения были сведены до минимума.

Кроме того, для чтения неродного текста, особое значение приобретает удобочитаемость шрифта

Восприятие букв, звуков и слов при чтении и аудировании

Одним из компонентов чтения является процесс опознавания буквенных изображений и их сочетаний. В психологическом плане опознавание есть результат процессов восприятия, мышления и человеческого опыта. Конечным результатом опознавания зрительного или любого другого сигнала является возникновение образа воспринимаемого объекта. В научной литературе по методике чтению указывается, что восприятие слов при чтении следует отличать от зрительного восприятия прочих объектов, так как оно включает процессы, не свойственные последнему [M.D.Vemon 1937]. Узнать слово - это значит идентифицировать его как знакомое, бывшее в прошлом опыте. Мгновенное или быстрое узнавание возможно по отношению слов, хорошо нам известных благодаря тому, что они часто встречались нам в прошлом чтении. Слова, встречавшиеся ранее реже, узнаются медленнее. Эти слова требуют более точного видения всех этих элементов, а также анализа [A.Delwgn, Schubert. 1968]. При чтении на неродном языке сказывается отрицательно отсутствие необходимого опыта, который мог бы подсказать реципиенту решение

вопроса, то есть правильного угадывания каждого слова. Способность чтеца воспринимать графический образ неродных слов обеспечивает узнавание их в процессе чтения.

Центральное место в восприятии слова занимает узнавание слова - сложный процесс, который включает идентификацию слухового образа с кинестезическим. Узнавание слова включает: нахождение границ слов в звуковом потоке, идентификацию услышанного слова с ранее встречавшимися на основе активного моделирования его с помощью двигательного сопереживания, узнавание-понимание содержания слова, которое реализуется с помощью актуализации одной из форм связи: слово-понятие, слово-представление (образ предмета). Можно полагать, что это узнавание-понимание проходит две ступени: первичное прогнозирующее (или доконтекстное) узнавание значения слова, в большой степени опирающееся на прошлый языковой опыт и обеспечиваемое в основном работой долговременной памяти, и вторичное (контекстное) понимание, осуществляемое в условиях сиюминутной речевой ситуации, обеспечиваемое в основном работой оперативной памяти.

Механизм сегментации речевой цепи

Неопытному аудитору неродная речь кажется сплошным, единым потоком. Однако для того, чтобы осмыслить целое сообщение, надо уметь вычленишь в нем отдельные лексико-грамматические звенья (фразы, синтагмы, словосочетания, слова) и понять смысл каждого из них. Этим членением занимается механизм сегментации речевой цепи.

Речедвижения в процессе чтения

С психологической точки зрения необходимо также учитывать то, что механизм чтения связан, помимо зрительного восприятия сигнала, и с речедвижениями [А.Н.Соколов, 1968]. Связь "буква-звук" еще непрочна. Вследствие этого узнавание буквы задерживается. Задерживается и

подготовка органов артикуляции к их произнесению. Для них непривычны также сочетания букв. И это явление при чтении, аудировании на начальном этапе сильно влияет на процесс обработки информации в иноязычных текстах.

Внутренняя речь и восприятие

Работа артикуляционного аппарата является обязательным компонентом не только "чтения вслух", но также и чтения "про себя". При чтении реципиенты не только видят текст и проговаривают его "вслух" или "про себя", но и как бы слышат себя. При чтении осуществляется взаимодействие органов зрения, слуха, речи. Слуховые образы контролируют и закрепляют правильность речедвижений и их соответствие зрительным образам.

Как известно, аудирование начинается с восприятия речи, во время которого аудитор с помощью механизма внутреннего проговаривания преобразует звуковые, а если он наблюдает за говорящим, то и зрительные, образы в артикуляционные. Но правильное озвучивание про себя возможно только тогда, когда у него прочно сформированы произносительные навыки во внешней речи. Следовательно, на начальном этапе аудирование должно развиваться в тесной связи с говорением и чтением вслух, что, с одной стороны, обеспечивает формирование четких произносительных навыков, а с другой, способствует установлению прочных связей между артикуляционными, слуховыми ощущениями.

Апперцепция, антиципация, прогнозирование и ассоциация

Русские психологи рассматривают восприятие и понимание как активное действие, которое обеспечивается рядом механизмов как прогнозирования, антиципации, апперцепции, ассоциации и так далее [Л.Н.Мурзин, А.С.Штерн, 1991, с. 147. «Текст и его восприятие»].

Как известно, явления апперцепции, прогнозирования и антиципации при восприятии речи представляют собой одну из форм приспособления организма к окружающей среде. Важной характеристикой восприятия речевого сообщения является апперцепция, т. е. влияния прошлого опыта на этот процесс. Это происходит в силу того, что восприятие речевого сообщения обуславливается множеством факторов: знанием языка, предмета, о котором речь идет, практикой чтения и аудирования (не говоря уже об общем уровне культуры, образовании, возрасте читающего и слушающего и т.д.). Зависимость восприятия от прошлого опыта дает человеку основание для построения некоторых прогнозов в процессе восприятия, т.е. определенным образом предвосхищать будущее. Это влияние прошлого опыта, выражающееся в предугадывании будущего, носит название антиципации, или предвосхищения, и является одним «из важнейших законов деятельности» [Геллерштейн, 1969, с.146]. В работах целого ряда советских психологов было показано, что это предвосхищение носит вероятностный характер. Другими словами, в процессе восприятия человек прогнозирует наиболее вероятную для данной ситуации реализацию явления. В силу указанных особенностей вербального сообщения вероятностное прогнозирование особенно ярко выявляется именно в его речевом, смысловом восприятии. Основой прогнозирования являются сохраняемые мозгом следы временных соотношений, имевших место в прошлом. Если вслед за событием А шло событие Б, то событие А становится сигналом, по которому организм прогнозирует событие Б, как бы заранее готовится к наступлению события Б, упреждает его. Но прогнозирование на основе прошлого опыта не может быть абсолютным и всегда является вероятностным прогнозированием [И.М.Фейгенберг, 1963, с.60]. Прогнозирование обеспечивает скорость, быстроту угадывания при восприятии речи. Особенности вероятностного прогнозирования: во-первых, это знание чтецом и слушающим тех слов, которые используются для

выражения данной мысли. Усваивая слова в определенных сочетаниях друг с другом, человек и воспринимает их, прогнозируя то сочетание, которое при прочих равных условиях чаще всего встречалось в его прошлом опыте, т.е. может следовать с наибольшей вероятностью в данной ситуации (или контексте) общения. Чем более знакомо читателю слово, употребленное в тексте, тем скорее он догадается о нем, прогнозирование слов определяется частотой их встречаемости в речевом опыте чтеца. Существенными в развитии этого направления являются некоторые положения, касающиеся восприятия слов – это утверждение влияния на вероятность появления символа не только его частоты (объективная), но частоты и значимости денотата и субъективно-эмоциональной оценки обозначенного словом понятия, как хорошего (приятного) или плохого (неприятного); четкое формулирование гипотезы о частотно-вероятностной организации словаря в памяти носителя языка; во-вторых, значительную роль в прогнозировании играет количество производных слов, которые могут быть образованы от некоторой основы. В научной литературе вероятностное прогнозирование интерпретируется как механизм, способность, умение. Оно является врожденной способностью человека, основанной на свойстве его мозга не только воспринимать, восполнять пропущенное, но и реагировать на еще не наступившее событие. Влияние мысли на ее сенсорную основу [Б.Г.Ананьев, 1960 с. 113] проявляется и в том, что смысловой переработке подвергается не только уже воспринятый материал; читающий все время как бы забегают вперед - предвосхищает то, что еще не воспринято сенсорно, строит гипотезы относительно дальнейшего. Это предвосхищение, или вероятностное прогнозирование, упреждение, происходит и на вербальном (языковом) уровне и на смысловом [И.М.Фейгенберг 1963; В.А.Ианников 1978]. Лингвистическая основа вероятностного прогнозирования заключается в том, что "Связный текст - это такая последовательность высказываний, при которой для адекватного понимания связного текста и его частей надо знать

предшествующий контекст. Можно говорить о лексическом и синтаксическом прогнозировании, которое является выражением определенного типа языковой догадки [Беллерт, 1979]. Синтаксическое прогнозирование при наличии хорошо развитых навыков самокоррекции может сыграть большую роль в развитии навыков беспереводного автоматического восприятия синтаксического структурного каркаса отрезков текста, что совершенно необходимо для зрелого чтеца и слушающего. Лексическое прогнозирование опирается на семантические ассоциации, произвольно учитывается в индивидуальном языковом опыте чтеца.

Ассоциативная теория восприятия, как известно, достигла расцвета во второй половине 19-ого века. Ее виднейшими представителями были немецкие ученые И.Мюллер (1826), Э.Мах (1865), Г.Гельмгольц (1867), Э.Геринг (1879), В.Вундт (1887), Г.Э.Мюллер (1896) и американский психолог Э.Б.Титченер (1898). Эти психологи придерживались общих взглядов на природу восприятия [В.П.Зинченко, А.Р.Лурия, 1973, с. 11]. В исследованиях семантической памяти доминируют две основных позиции, которые различаются по своей направленности: ассоцианистский подход, который сосредоточен на функциональных связях между памятью, и когнитивный подход, который сосредоточен на мысленных структурах, характеризующих отношения между значением и памятью. Ассоцианистское направление исследует семантическую организацию памяти путем анализа особенностей свободного воспроизведения (например, то, какие слова припоминаются совместно); предполагается, что таким путем можно получить информацию о характере организации понятий и лежащей в их основе когнитивной структуры. Ассоциативная теория уделяет большое внимание прогнозированию. В психолингвистике выделяют ассоциации двух типов: синтагматические и парадигматические ассоциации, т.е. линейную связь и семантическую связь. Синтаксические, линейная связь, реакции с психолингвистической и психологической точки зрения

оцениваются экспериментаторами как менее интересные, как материал второго сорта, а применительно к оценке личности, у которой такие реакции преобладают, они служат для психологов показателями меньшей языковой и интеллектуальной ее развитости. Парадигматическая реакция (семантическая связь) (типа *бабушка - внучка, бежать - спортсмен, белый - зубы, билет - контроль*) считается глубинно-когнитивной, тезаурусной, а синтагматическая поверхностно-языковой [Ю.Н.Караулов, 1993, с.9].
Объективные факторы ассоциации: семантика стимула - степень его конкретности, большая или меньшая употребительность в речи, широта сочетаемости с другими словами и т.п. [там же, с.11].

Восприятие речи на слух часто обуславливается прошлым опытом и звуковой ассоциацией. Эта особенность восприятия наиболее очевидно проявляется в таких случаях, когда *звуковая речь почти аналогична*. Механизм прогнозирования речевого высказывания заключается в том, что в процессе слушания человек, принявший первое слово фразы, уже может предположить (не осознавая, конечно, этого), какое слово будет с наибольшей вероятностью следовать за ним. Анализируя психологический механизм прогнозирования, Дж. Миллер дал развернутую программу этого процесса: «...слушатель начинает с предположения о сигнале на входе. На основе этого предположения он порождает внутренний сигнал, сравниваемый с воспринимаемым. Первая попытка, возможно, будет ошибочной: если так, то делается поправка и используется в качестве основы для следующих предположений, которые могут быть точнее»[1969,с.251].
Вероятностный характер восприятия будет проявляться со все большей очевидностью по мере усложнения структуры речевого сигнала и тех связей, которые объединяют его части в целое - звуки в слог, слоги в слово и слова во фразы, фразы в текст, где слог является как бы контекстом для звуков, а фраза является для слов. Исходя из общепсихологической закономерности восприятия соотношения частей и целого, можно предложить, что чем шире

этот контекст, чем сложнее структура целого, тем менее зависит восприятие от точности физической характеристики отдельных элементов или частей целого и тем больше оно будет обуславливаться вероятностной оценкой всего сигнала. Принимая какой-либо звуковой сигнал, человек сразу же выдвигает гипотезу о принадлежности этой части к какому-то целому, вероятность реализации которой основывается на широком контексте и в значительной мере на частотности этого целого в алфавите данного языка. Естественно, что в подтверждении правильности вероятностного прогноза роль опорных пунктов играют информативные части слов, предложений, текста. Не менее важны и избыточные элементы сообщения, являющиеся на всех уровнях языка (фонемном, морфемном, лексическом и синтаксическом). Они служат основой большей надежности восприятия речевого сигнала. Напомним известный факт: количество избыточности в речевом письменном сообщении равно примерно 70%. В устном сообщении избыточность обеспечивает надежность восприятия при оптимальной информативности сообщения, в частности необходимо для того, чтобы дать слушателю возможность и время обработать поступающую информацию.

Память в процессе обработки информации

В психологии память рассматривается как общий термин для способности помнить и воспроизводить в актах речемыслительной деятельности прежние впечатления и знания, мысленно или вербально ими оперировать, а также для обозначения самого запаса хранящихся в голове сведений и впечатлений, функцией которого является обеспечение самых разных процессов по обработке и переработке информации [КСКТ, 1996, с 114]. Система памяти, согласно Тульвингу [1986], имеет трехчастное строение и состоит из процедурной, семантической и эпизодической (событийной, ситуативной) памяти. Три системы памяти образуют единую иерархию в том смысле, что самая нижняя система - процедурная память - содержит в себе следующую систему - семантическую память как отдельную

целостность, тогда как семантическая память включает эпизодическую память как свою отдельную специализированную подсистему. Каждая из более высоких систем зависит от нижней системы или систем и поддерживается ими: однако каждая система обладает своими уникальными возможностями. Процедурная, низшая форма памяти сохраняет связи между стимулами и реакциями. Ее можно назвать ассоциативной памятью. Семантическая память обладает дополнительными возможностями репрезентации внутренних событий, не происходящих в настоящее время, а эпизодическая память имеет дополнительную возможность приобретать и удерживать знания о лично переживаемых событиях. Три уровня памяти при чтении и аудировании играют важную роль. В теории структуры и процессов памяти различаются два типа памяти: кратковременная (оперативная, рабочая) и долговременная память. Такой взгляд предполагает, что информация сначала обрабатывается в кратковременном хранилище. Это хранилище, или кратковременная память не существует независимо от постоянной памяти, но поддерживает постоянный контакт со знаниями, которые там хранятся. Аналогично информация и знания, содержащиеся в долговременном хранилище, находятся в постоянном контакте с новой поступающей информацией, которая изменяет и обогащает их содержание. Экспериментальные данные показывают, что кратковременная и долговременная память работают на основе слуховых, зрительных, семантических кодов [Р.Л.Солсо, 1996, с.190]. Доказано, что в процессе рецептивной обработки и переработки информации, т.е. при чтении и аудировании, работают две памяти: КВП и ДВП. Этот психологический механизм играет важную роль в восприятии неродной речи посредством чтения и аудирования.

Следует отметить, что даже у зрелого чтеца (а студент является зрелым чтецом на родном языке) психические процессы на неродном языке функционируют менее эффективно, чем на родном языке. В силу

недостаточной автоматизации владения языковым материалом при чтении текста внимание неопытного чтеца распределяется между его языковой формой и смысловым содержанием, причем и то, и другое должно удерживаться оперативной памятью, объем которой в отношении неродного языка у такого чтеца значительно меньше, чем при оперировании родным языком. Между тем, чем значительнее ее объем, тем легче протекают процессы чтения. Поэтому оперативную память необходимо специально тренировать [Фоломкина, с. 145]. При аудировании механизм оперативной памяти удерживает в сознании реципиента воспринятые на слух слова и словосочетания в течение того времени, которое необходимо аудитору для осмысления фразы или законченного фрагмента. Чем лучше развита оперативная память, тем больше величина единицы восприятия.

Механизм осмысливания

Самую важную роль в аудировании играет механизм осмысливания, который осуществляет эквивалентные замены путем превращения словесной информации в образную. Он производит компрессию фраз, отдельных фрагментов или целого текста за счет опущения подробностей и, оставляя в памяти только «сгустки» смысла, высвобождает ее для приема новой порции информации.

3.2. Пути формирования психологических механизмов чтения и аудирования на неродном языке

Развитие способности у реципиентов узнавать буквы неродного алфавита.

Как известно, почти для каждого реципиента узнавание буквокомплексов на неродном языке представляет на первых порах очень большую трудность. Как уже говорилось, у реципиентов еще недостаточны соответствующие эталоны в долговременной памяти или же они не отработаны, не закреплены. Это создает задержку в этапе сличения или неверное сличение, а следовательно, замедляет процесс узнавания буквы и

ведет часто к ошибкам при чтении: не обеспечивает догадки и сама графическая форма слова, в которой встречается та или иная буква, поскольку она пока необычна. В связи с этим, обучая чтению на неродном языке, следует упражнять реципиентов в узнавании и различении букв русского алфавита; а в обучении аудированию на неродном языке следует упражнять реципиентов узнавать и различать такие буквы и слова на слух.

Закрепление буквенно-звуковых связей

Как следует из изложенного ранее, одним из условий овладения чтением и аудированием на неродном языке является прочность связи, возникающей между буквой и звуком. Чем прочнее связь "буква - звук", тем легче осуществляется процесс восприятия речи. Чтение и слушание нового слова затрудняют реципиентов именно потому, что у них отсутствуют прочные буквенно-звуковые и звукосмысловые связи и у них недостаточны прочные знания правил чтения и слушания. Для закрепления буквенно-звуковых связей рекомендуется диктовать реципиентам совершенно незнакомые слова, которые они потом прочитывают.

Развитие прогнозирующей способности у реципиентов

Как было отмечено выше, для чтения и аудирования важно умение правильно угадать все слово по отдельным его элементам и предвидеть последующие слова фразы. Развитие того умения связано с уровнем владения неродным языком, а также с комбинаторными способностями учащихся. У человека прогнозирование может носить осознаваемый и неосознаваемый характер [Д.Н.Узнадзе, 1961]. Так, при чтении и аудировании на неродном языке преподаватель должен учить студентов осознаваемому прогнозированию через систему упражнений, например, работа по восполнению пропущенных элементов фразы. При этом следует начинать с чтения и аудирования слов с пропусками его отдельных элементов и с фраз с определяющим контекстом, в которых пропущено только одно слово. Нам

представляется, что подобные тренировки очень полезны для развития навыков в этих видах РД. Рецепиентам полезно также упражняться в конструировании предложения из заданных слов. Каждый из вышеназванных видов работы может вестись на различном по трудности языковом материале, определяемом этапом обучения. Это позволит более интенсивно, интересно проводить работу по формированию прогнозирующей способности этого, столь важного для чтения, аудирования и вообще для владения языком, умения.

Пути формирования психологического механизма оперативной памяти

С целью формирования психологического механизма оперативной памяти нужно выполнить ряд упражнений. Этой цели служат несложные упражнения, выполняемые в процессе ознакомления с новым языковым материалом в аудитории, когда студенты повторяют за преподавателем единицы разной протяженности, или студенты должны повторять прочитанный преподавателем небольшой абзац из новых материалов, а также в любой другой момент цикла занятий. Следует подчеркнуть, что в данном случае не столь важно разнообразие заданий, сколько регулярность их выполнения, особенно на первом курсе. Материал для упражнения обычно заимствуется из текстов учебника.

3.3. Психофизиологические механизмы аудирования

Аудирование, как и любой процесс познания, имеет две стороны – чувственную и логическую. Стороны эти качественно различны, но функционируют в неразрывном единстве. Механизмы аудирования связаны с обеими сторонами.

Первым компонентом в системе механизмов аудирования является восприятие речи. Человек, не владеющий чужим языком, по мнению А.Р. Лурия, не только не понимает, но и не слышит его.

Совершенствование восприятия идет за счет увеличения «оперативной единицы восприятия» (П.И. Зинченко). Успешность аудирования зависит от величины этой единицы: чем более крупными блоками (звукосмысловыми комплексами) будет восприниматься речь, тем успешнее пойдет переработка заключенной в ней информации. По мере тренировки сначала воспринимается информация целостно как неразложимая единица.

Целостное восприятие сообщения связано с механизмом слуховой памяти. Именно от способности удерживания в памяти воспринятых отрезков речи зависит процесс понимания аудиотекста, возможность его логической переработки.

В процессе восприятия речи функционирует и механизм внутреннего проговаривания. Как известно, слуховой прием невозможен без участия речедвигательного анализатора (И. И. Жинкин). Эффект понимания в основном зависит от кинестетического воспроизведения слышаемой речи, первым этапом узнавания речи является артикуляторное распознавание слышимой речи, или «внутренняя имитация» (Л.А. Чистович).

Это не означает, что слушающий проговаривает буквально все, что воспринимает. Проговаривание, по словам А.Н. Соколова, имеет «квантовый», прерывистый характер. Если слушающему многое известно, проговаривание свернуто до отдельных намеков; при аудировании нового и сложного проговаривание более развернуто, причем свернутое проговаривание может быть достигнуто только через максимально развернутую артикуляцию в предшествующей разговорной практике. Отсюда можно сделать два предварительных вывода:

- 1) аудирование невозможно развивать до говорения, как это предлагается обычно (аудирование, говорение, письмо);
- 2) тесное «содружество» аудирования и говорения свидетельствует о необходимости их параллельного развития в течение определенного времени.

Установлено, что еще до начала восприятия, как только появляется установка на слушание, артикуляционные органы уже проявляют минимальную активность. Благодаря этому в сознании слушающего возбуждаются определенные модели, что дает возможность предвосхищать, антиципировать то, что предстоит услышать. Заметим, что это говорит о большой роли установки при аудировании.

Таким образом, происходит непрерывное с л и ч е н и е поступающих сигналов с теми моделями, эталонами, которые хранятся в нашей памяти. Сличение может происходить с эталонами, возбуждаемыми п о с л е того, как «отзвучала» сравниваемая единица восприятия, и с эталонами, которые возбуждены б л а г о д а р я п р е д н а с т р о й к е. Вполне понятно, что во втором случае аудирование будет более успешным.

Сличение тесно связано с прошлым опытом человека, с чувствами и эмоциями. Под опытом слушающего понимаются следы от слуховых и речедвигательных ощущений, которые и составляют основу слухового восприятия и понимания речи. Если слуховой след достаточно потенциально активен, то при восприятии того же сообщения он как бы оживает и происходит осмысленное узнавание (С.Л. Рубинштейн). Так работает м е х а н и з м с л и ч е н и я - у з н а в а н и я.

Не следует, однако, думать, что в мозгу слушающего хранится набор возможных фраз. Это практически неосуществимо. Узнавание при сличении происходит не за счет полного совпадения слышимого с хранимым в памяти, а, видимо, на основе каких-то инвариантных признаков. Важно заметить, что такие инвариантные признаки абстрагируются на основе вариативности воспринимавшегося в прошлом материала.

Мы уже говорили, что в процессе аудирования имеет место преднастройка органов речи, что способствует возбуждению в мозгу каких-то моделей. Такая преднастройка и есть основа для функционирования

механизма а н т и ц и п а ц и и. Это может быть антиципация структурной стороны речи и ее содержательной стороны.

Но узнавание еще не есть понимание. К нему ведет работа м е х а н и з м а л о г и ч е с к о г о понимания, который функционирует уже на уровне актуального осознания, на основе аналитико-синтетической деятельности мозга, при помощи других способностей человека. Понимание - чрезвычайно сложный процесс, который изучен еще недостаточно.

3.4. Факторы, обеспечивающие восприятие, понимание при чтении и аудировании

Ранее мы уже назвали формулу понимания при чтении, предложенную психологом З.И.Клычниковой, $P = rel (Ч—Т)$. Полная формула понимания, по мнению этого автора, будет выглядеть так: $P = rel (\{Ич. Яч. Оч\} : \{Иа, Яа\})$, где $Иа$ - информация текста или информация, сообщаемая автором высказывания. $Яа$ - система языка, в которой передается информация или система кодирования текста, $Ич$ - информация, которыми обладает чтец, $Яч$ - система языка, которыми владеет чтец, или система его кода; $Оч$ - особенности психического состояния чтеца. Тогда $T = \{Иа. Яа\}$, с другой стороны, $Ч = \{Ич. Яч, \setminus Оч\}$ (З.И. Клычникова, 1973, с.91]. Действительно, чтение как вид речевой деятельности, как когнитивный процесс представляет собой сложный, цельный, интегральный процесс коммуникации, как комбинация коммуникации "автор — текст — чтец". Аудирование как другой вид рецептивной речевой деятельности является наиболее сложным процессом. Бесспорно, наиболее существенной трудностью аудирования следует считать отсутствие у аудитора возможности регулировать деятельность. По мнению Н.В.Елухиной, аудирование - единственный вид речевой деятельности, при которой от лица, ее выполняющего, ничто не зависит. Слушающий в отличие от читающего, пишущего или говорящего бессилён что-либо изменить в выполняемой деятельности, облегчить ее, приспособить своим возможностям и тем создать благоприятные условия для

приема информации. Такие объективные трудности при аудировании требуют от аудитора более сильных навыков и умений аудирования, прошлого опыта, богатых знаний, концентрированного внимания и активности. Поэтому психологические факторы рецепиента, обеспечивающие восприятие и понимание при чтении и аудировании, считаются наиболее важными.

Читая или слушая неродной текст, чтец и аудитор как бы утрачивают те привычки и навыки, которые у него были выработаны на родном языке. Это объясняется тем, что данные виды речевой деятельности представляют для него в совокупности ряд трудностей, одной из которых является техника чтения и аудирования, а другой — формы нового носителя информации (новый язык) [З.И.Клычникова, 1973, с.162]. Таким образом, в процессе чтения и аудирования на неродном языке у чтеца и аудитора возникают психологические трудности. С психологической точки зрения факторы, влияющие на восприятие и понимание неродной речи, очень различны. Некоторые из них связаны с самим текстом, другие - с чтецом и аудитором. Для того, чтобы управлять процессом понимания иноязычного текста, исследователю следует знать, какие факторы воздействуют на этот процесс и каким образом. В данном параграфе мы остановимся на характеристике тех факторов, от которых особенно зависят восприятие и понимание неродной речи.

1. Зависимость понимания текста от его информационной насыщенности; а) информационная насыщенность учебных текстов; б) понимание логического плана сообщения; в) понимание эмоционально-оценочной и побудительно-волевой информации. Из эмоционально-оценочной и побудительно-волевой информации наиболее легко понимается та, которая прямо высказана в тексте. В тех случаях, когда отношение автора не высказано прямо, а подразумевается, данная информация должна быть получена самими рецепиентами в процессе чтения и аудирования.

2. Степень приближения системы понятий реципиента к системе понятий, раскрываемой в тексте, апперципирующее влияние предшествующего опыта, включая его эстетические вкусы и привычки.

3. Знание широкого контекста и подконтекста у реципиента.

Правильная организация направленности внимания при восприятии текста.

4. Особенности восприятия, памяти, мышления и воображения читающего и аудитора.

5. Индивидуально-психические особенности читающего и аудитора (возраст, темперамент и др.).

6. Степень владения навыками или техникой чтения и аудирования.

Понимание текста зависит и от некоторых индивидуально-психологических особенностей реципиента, от особенностей его психической активности.

Сюда относятся:

1) влияние прошлого опыта: индивидуальный опыт реципиента является одной из тех сторон, которые входят в понятие субъективных факторов. Чем богаче индивидуальный опыт учащегося, тем полнее и правильнее может быть понят учебный текст, рассказ, повесть, воспринимаемые им;

2) роль внимания чтеца и аудитора в восприятии речи и понимании текста. Внимание - одна из когнитивных способностей человека, ярко проявляющаяся в процессах обработки информации и заключающаяся в возможности сосредоточиться при этом на одном из типов поступающей информации (визуальной, аудиторной и т.п.); концентрация восприятия или интеллектуальной деятельности на отдельной черте перцептуального процесса, активизирующая знания в человеческом мозгу и способствующий известной регуляции информации, приходящей к человеку извне; делающая

ее обработку зависимой от воли и эмоций человека, от его установок и предыдущего опыта, зафиксированного как в его эпизодической, так и в его семантической памяти. По определению Солсо, внимание - концентрация мысленных усилий на сенсорных или умственных событиях. Многие современные теории внимания основаны на положении о том, что способность системы обработки информации справляться с потоком входной информации определяется ограничениями самой системы. Исследования включают четыре основных аспекта: сознание, пропускная способность, избирательное внимание и управление вниманием.

Для объяснения регуляции деятельности как единицы и в плане общей временной перспективы А.Н.Леонтьев предложил особую психологическую категорию — образ мира и представил ее в виде схемы, которая отражает деятельностную постановку проблемы внимания, подчеркивая реальность и функциональную определенность внимания [А.Н. Леонтьев «Психология внимания», М., 1995, с.221].

Процесс понимания текста в очень большой степени зависит от психологической активности чтеца. И в этом отношении очень большую роль, как показали наши опыты и наблюдения, играет внимание реципиента, которое обеспечивает точность и глубину восприятия объекта, а также точность и глубину его понимания.

Мимо внимания ничто не проникает в душу человека—это факт. Внимание — необходимая предпосылка возникновения и развития мышления и воли человека, фактора активизации процессов восприятия, памяти. Деятельность субъекта всегда опосредствована установкой - целостным неосознаваемым отражением действительности как ситуации удовлетворения актуальной потребности [Узнадзе,1961;1966]. П.Я.Гальперин определяет внимание как идеальное, свернутое и автоматизированное действие контроля [Гальперин, 1958].

При чтении и аудировании очень важно не только направить внимание, но и сохранить его на тексте в течение длительного времени. Концентрация внимания зависит от утомления реципиента, от содержания воспринимающего сообщения, и от определенной задачи. Установлено, что обычным состоянием человека при восприятии речи является направленность и сосредоточенность сознания на ее смысловом содержании [Клычникова, 1973, с. 157]. А незрелый чтец на неродном языке часто направляет внимание на языковую форму. В большинстве случаев направленность внимания на языковую форму отрицательно влияет на качество восприятия содержания речевого сообщения [Клычникова, там же].

В процессе аудирования проявляется не только избирательность, но и распределение внимания, которое потребляет достаточно энергии слушающего. Интенсивное, концентрированное внимание направлено не только на языковые формы протекающего речевого сообщения на слух, но и на смысловое содержание высказывания, и наряду с этим имеет место минимальный контроль сознания за языковой формой.

3) Эмоциональное отношение к воспринимаемому содержанию. Одним из факторов, определяющих продуктивность чтения и аудирования, является эмоциональное отношение к читаемому и слышимому. О важности учета эмоциональных факторов при изучении речемыслительной деятельности свидетельствует следующее положение Л.С.Выготского: " Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления"[Л.С.Выготский, 1982, с. 21]. Это относится к чтению не только учебных текстов, но и дополнительной литературы, а также относится к аудированию не только как учебному, но и как виду речевой деятельности. Эмоциональное отношение к чтению дополнительной литературы особенно важно, поскольку это чтение рассчитано на возникновение у реципиентов устойчивого интереса к

неродной книге, журналу, газете. С конца восьмидесятых годов нарастает поток научных публикаций по выяснению действительной роли эмоции, чувств, мотиваций в обработке информации. В них отмечается решающее влияние эмоций не только на используемые в обработке структуры знания, но и на сам механизм естественно-логического вывода. Перспективные исследования в этой области нацелены на поиск концептуальных образований, представляющих знания, эмоции и чувства в виде единого репрезентационного форманта [«Язык и интеллект» (Переводы с английского и немецкого языков), В.И.Герасимова и В.П.Нерознака, 1996]. Возникновение эмоций реципиентов к читаемому и слышимому зависит от их интереса к содержанию, от их успехов в чтении и аудировании на неродном языке, от прошлого удачного опыта, от степени трудности воспринимаемого текста и, наконец, от степени знакомства с культурой страны изучаемого языка.

4) Мотив, цель чтения и аудирования. Психологический термин "мотив" отвечает на вопрос: "Зачем что-то делать?" Мотив чтения и аудирования разделяется на две части: внутренний мотив и мотив достижения [Atkinson, 1964, 1974, 1981]. Самое существенное влияние на процесс чтения и аудирования оказывает их мотив, цель. Мотивированность этих видов в начальный период обучения определяется двумя основными взаимосвязанными факторами: а) значимостью для реципиентов содержания текста и б) их удовлетворением от результатов выполняемой деятельности. Действие первого фактора обеспечивается путем подбора текстов, учитывающих интересы реципиентов; второго — за счет языковой доступности текстов в сочетании с привлекательностью их содержания, а также предлагаемых видов работы.

Процесс и качество аудирования находятся в неразрывной связи с состоянием внимания в момент слушания. Внимание же зависит от мотивации, психического и физического состояния человека. Внимание и

установка обуславливают запоминание воспринимаемого. В общепсихологическом плане установка понимается как готовность, направленность субъекта к совершению какого-либо действия. Установка на восприятие может возникнуть у аудитора в результате его внутреннего настроения, внутренней готовности к аудированию, вызванных определенной мотивацией его поведения. Но установка, как показал опыт, может быть и сформирована посредством умелой инструкции преподавателя, интересного раскрытия им плана сообщения, постановки проблемного вопроса, заставляющего реципиентов задуматься. В этих случаях установка на слушание как бы внушается говорящим слушателю.

3.5. Основные трудности аудирования и пути их преодоления

Чтение и аудирование как два рецептивных вида речевой деятельности имеют общие психологические характеристики при восприятии речи. Однако при чтении человек воспринимает зрительные стимулы и перерабатывает информацию через зрительные каналы, а при аудировании человек воспринимает слуховые входные признаки и в процессе обработки информации на слух имеются более сложные операции. Сопоставив два рецептивных вида речевой деятельности - аудирование и чтение, в лингвистической и психологической литературе специалисты по аудированию сделали такие выводы. А) При чтении читающий может читать текст столько раз, сколько ему необходимо для полного понимания его смысла. Предъявление же звучащего текста, как правило, однократно. Читающий выбирает удобную для себя скорость чтения, аудитор же вынужден принять темп, предложенный ему говорящим. Читающий может, кроме того, делать паузы в чтении, во время которых он обдумывает прочитанное. Информация же к слушающему поступает непрерывно, если же он допускает паузу в ее приеме, то часть сообщения, поступившая в этот интервал времени, им не воспринимается совсем. И наконец, что особенно важно для неродного языка, читающий может пользоваться справочной

литературой, анализировать или переводить трудные для понимания отрывки, тогда как аудитор лишен этой возможности. Б) Благоприятные для чтения условия деятельности, обеспечивая ее надежность и доступность, позволяют читать достаточно продолжительное время, не испытывая переутомления. Аудирование же, требуя крайне напряженной психической деятельности, вызывает быстрое утомление и отключение внимания слушающего. Неблагоприятные для аудитора условия деятельности, естественно, затрудняют овладение ею [см. статью Н.В.Елухиной, 1991, с.226]. Таким образом, наличие значительных и многообразных трудностей аудирования является бесспорным фактом. Для того, чтобы целенаправить обучение аудированию на преодоление трудностей и формирование на этой основе умений и навыков, способных успешно функционировать в естественных условиях, необходимо четко представить себе эти трудности.

Известная всем формула отражения - ощущение есть субъективный образ объективного мира, - относится к любому виду познания. Она является существенной чертой и слухового восприятия речи. Как уже говорилось выше, объектом аудирования является высказывание другого человека. Понятно, что восприятие и понимание этого высказывания обусловлено особенностями, присущими объекту. Эти объектные особенности являются и объективными по отношению к слушающему. К ним относятся динамические особенности речи говорящего и структурно-смысловой характер. Единство субъективного и объективного при восприятии и понимании звучащей речи как существенная особенность этого восприятия подводит нас к решению вопроса о трудностях а также специфических чертах аудирования на неродном языке.

К объективным трудностям аудирования на неродном языке можно отнести все то, что характеризует условия протекания аудирования и само высказывание как объект рецептивной РД. Это – последовательность, одновременность поступления сигналов на слуховой канал, однократность

предъявления материала, заданность динамических и структурно-смысловых особенностей речи (темп, громкость, отчетливость произношения, интонационная выразительность, информационная насыщенность, композиционно - логическая структура, языковая реализация и выраженность логической, эмоциональной и волевой информации высказывания и другие).

По мнению психолога И.А.Зимней [1989], некоторые объективные трудности для слушающего при восприятии речи зависят от индивидуально-психологических, и коммуникативно-речевых особенностей говорящего, например: а) артикуляционные данные говорящего (артикуляционная чистота, степень редукции и т.д.); б) время предъявления (длительность звучания сообщения); в) темп произнесения (средняя длительность слога) и г) степень заинтересованности говорящего в том, чтобы быть понятым, проявляющаяся в эмоциональности, четкости выделения логики изложения и адекватности интонационного оформления мысли.

Другой ряд факторов, приводящих к особенностям протекания аудирования на неродном языке, носит субъективный характер в том смысле, что принадлежит субъекту. Это - недостаточное (у разных реципиентов в разной степени) владение языковыми знаниями, что создает так называемые общие и специальные языковые трудности при восприятии и понимании неродной речи на слух; недостаточный речевой опыт, следствием чего является несформированность механизмов, обслуживающих аудирование (слуховое внимание, оперативная память, вероятностное прогнозирование, осмысливание); недостаточный уровень владения продуктивными видами РД и, прежде всего, говорением, что сказывается, в частности, в замедленном (по отношению к нормальному среднему темпу) темпе собственной речи слушающего. Экспериментальные данные, между тем, показывают [Г.Б. Архипов, 1968], что между степенью рассогласования темпов речи говорящего и слушающего и процентом правильно переданной информации имеется корреляционная зависимость. Оптимальными

темповыми условиями для извлечения и усвоения информации являются такие, при которых — отношение между темпами речи диктора и аудитора приближается к единице (т.е. когда они совпадают или максимально приближены).

Существует и другая классификация трудностей аудирования. Считают, что трудности аудирования могут быть связаны: а) с языковой формой сообщения; б) со смысловым содержанием сообщения; в) с условиями предъявления сообщения, г) с источниками информации. Рассмотрим последовательно все эти группы трудностей и наметим пути их преодоления.

А. Трудности, связанные с языковой формой сообщения

Эти трудности возникают по трем причинам: благодаря различию в системах двух языков (фонетические, лексические, грамматические, стилистические аспекты); благодаря содержащемуся в сообщении неизученному языковому материалу; вследствие имеющегося в сообщении знакомого, но сложного для восприятия на слух языкового материала.

Трудности аудирования для реципиентов-кыргызов, у которых родной язык намного отличается от изучаемого языка своей языковой системой, на начальном этапе аудирования проявляются очень заметно и по-разному. Поэтому при аудировании на русском языке как неродном следует учитывать специфику родного языка изучающих и их интерференцию в процессе обработки информации. Подробный анализ этого вопроса будет проведен далее.

Вопрос о целесообразности включения в тексты для аудирования незнакомого языкового материала можно считать дискуссионным. Однако было общее мнение у большинства исследователей [см. работы В.Ф. Сатиновой, З.И.Боровко, Б.П.Следникова, Н.В.Елухиной и др.], что на начальном этапе, когда формируются основные умения аудирования, тексты

следует строить на знакомом языковом материале: и лишь на продвинутых этапах (на среднем и старшем) следует включать в тексты неизученный языковой материал. Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что наличие в текстах для аудирования небольшого количества незнакомого языкового материала не препятствует пониманию смысла этих текстов. Количество незнакомых слов может составлять 3% от всех слов текста. Что же касается грамматического материала, то в тексты для аудирования можно включать те неизученные явления, о значении которых можно догадаться по контексту, а также формы, которые не совпадают либо с формами родного языка, либо с уже изученными явлениями изучаемого языка. Умение понять смысл, несмотря на наличие в тексте незнакомого языкового материала, формируется с помощью упражнений, обучающих догадке, прогнозированию и пониманию групп слов, фраз и микротекстов, содержащих незнакомый языковой материал.

Говоря о трудностях языковой формы, следует упомянуть и о длине предложений и ее глубине, влияющих на удержание ее в памяти и понимание.

Б. Трудности, связанные со смысловым содержанием сообщения

Эффективность аудированию зависит в первую очередь от заинтересованности реципиентов в понимании содержания речи. Результаты и данные экспериментов свидетельствуют о том, что реципиенты лучше понимают и запоминают трудные, но содержательные тексты, чем легкие, но примитивные. Таким образом, основным требованием к содержанию текстов для аудирования следует считать их содержательность и занимательность. На продвинутом этапе к ним относятся тексты страноведческого и культуроведческого характера, художественные, научно-популярные тексты.

В. Трудности, связанные с условиями предъявления сообщения

Под условиями предъявления мы понимаем количество прослушиваний и темп речи говорящего. Первый вопрос был

дискуссионным. По мнению Н.В.Елухиной [1991, с.232] представляется целесообразным сразу приучать психику реципиентов к естественным условиям функционирования и уже в начале обучения предъявлять тексты только один раз. А когда аудитивный текст используется для говорения или письменной речи, повторное прослушивание необходимо для более полного запоминания языковой формы и смыслового содержания.

Известно, что быстрый темп предъявления информации всегда вызывает большие затруднения. Установлено, что оптимальным для слушателя является такой темп аудируемой речи, который соответствует темпу собственного говорения [Г.Б.Архипов, 1968]. Однако темп речи реципиента на неродном языке всегда очень медленный, поэтому предъявление аудитивных текстов в таком темпе нецелесообразно. Итак, предпочитается сохранение среднего темпа естественной неродной речи, но при условии, что для облегчения понимания на начальном этапе допускается некоторое замедление темпа речи за счет пауз между фразами. Что касается быстрого темпа естественной неродной речи, то он, видимо, может быть доступен лишь для студентов языковых факультетов.

Г. Трудности, связанные с источниками информации

В процессе аудирования используются аудиовизуальные и аудитивные источники информации. К аудиовизуальным источникам относятся: всевозможная изобразительная наглядность (картины, слайды и др.), сопровождаемая рассказом учителя, озвученные диа- и кинофильмы, телевидение и речь учителя. К аудитивным источникам относятся: грамзаписи, фонозаписи и радиопередачи.

Более сложными источниками информации являются диафильмы и телепередачи, дикторский текст которых наговорен незнакомым голосом. Известно, что индивидуальные особенности речи (произношение, тембр, дикция и пр.), особенно если эта речь аудируется впервые, осложняют

понимание. Тембр и высота голоса влияют на аудирование следующим образом: легче всего воспринимаются низкие мужские голоса мягкого тембра, труднее всего - высокие голоса резкого тембра. Радиопередача считается наиболее трудным источником информации для нерусских. Трудности понимания радиопередач связаны с быстрым темпом речи дикторов, с однократностью предъявления информации, с отсутствием зрительной опоры и обратной связи, с насыщенностью передач новой и часто сложной информацией, со сложностью языковой формы и с наличием радиопомех.

По мнению А.Н.Щукина[1990, с. 104] восприятие речи на слух сопряжено с преодолением множества трудностей, вызванных в основном тремя факторами: условиями коммуникации, лингвистическими особенностями звучащей речи, объективной сложностью перекодирования звуковых сигналов в смысловую запись (при недостаточной подготовленности неопытного аудитора).

Первая группа трудностей связана с **условиями коммуникации**, среди них наиболее существенны следующие:

1) однократность предъявления информации и необратимость звучащей речи не дают аудитору возможности пользоваться ретроспективным пословным анализом и требуют от слушающего быстрого, почти синхронного опознания звуковых сигналов;

2) темп, задаваемый говорящим, заставляет аудитора воспринимать речь в « навязанном» ему скоростном режиме;

3) аудирование речи людей с различными голосовыми характеристиками и индивидуальной произносительной манерой вызывает необходимость адаптироваться к голосам разной силы и тембра, а также к произношению, иногда отклоняющемуся от нормативного;

4) несовпадение некоторых паралингвистических компонентов в разных языковых культурах тоже не способствует успеху коммуникации;

5) отсутствие зрительных опор и обратной связи с источником информации особенно осложняет понимание «механической речи» (фонозаписи, радио);

Вторая группа аудитивных трудностей обусловлена лингвистическими характеристиками звучащей речи. К ним относятся:

1) фонематические трудности, возникающие в связи с расхождением графического и акустического облика слова в условиях неполного стиля произношения (пожалуйста, «пожалеть», вокзал «вогзал»);

2) ритмико-интонационные особенности, осложняющие рецепцию, особенно в тех случаях, когда интонация призвана выразить подтекст;

3) трудности лексического характера, вызванные распознаванием омофонов (*лук – луг, СПИД - спит*), омонимов (*глава делегации - глава первая*), разграничением лексико-семантических вариантов многозначных слов (*крепкий чай — крепкая водка - крепкий сон — крепкое здоровье*), различием паронимов (единый - единственный);

4) трудности восприятия экспрессивной и стилистически окрашенной речи, создаваемые транспозицией грамматических форм.

К третьей группе относятся трудности, связанные с пониманием смысловой стороны информации:

1) понимание предметного (фактического) содержания (т.е. того, что произошло, где, когда, с кем);

2) понимание логики изложения (т.е. причинно-следственных, условных и других связей между фактами, событиями в воспринимаемой информации);

3) осмысление общей идеи сообщения, понимание мотивов говорящего, формирование своего отношения к услышанному.

Надо подчеркнуть, что эффективное аудирование невозможно без учета трудностей этого вида речевой деятельности. Система упражнений,

предназначенная для аудирования, должна быть направлена на преодоление этих трудностей.

3.6. Сравнительный анализ рецептивных видов речевой деятельности

Психолингвистика изучает два взаимосвязанных процесса - восприятие речи и производство речи. Первый из них включает в себя два вида речевой деятельности, а именно: чтение и аудирование. Можно сказать, что существенным и неотъемлемым компонентом языка являются рецептивные виды речевой деятельности. Различные виды речевой деятельности имеют общие и дифференциальные механизмы, от чего оказываются взаимосвязанными, но не взаимообусловленными, то есть успешность в овладении одним видом не сопровождается таким же успехом в овладении другими и, наоборот, если реципиент хорошо читает, это совсем не значит, что он так же хорошо слушает, тем более на неродном языке. Именно поэтому в научной литературе проблеме взаимосвязи видов речевой деятельности посвящены многочисленные научные работы психологов и лингвистов.

В рамках данного параграфа мы намерены сделать сопоставительный анализ рецептивных видов речевой деятельности через их психологические характеристики, так как изучение внутренних механизмов этих процессов позволяет более эффективно управлять чтением и аудированием на русском языке.

Рассмотрение многочисленных работ таких исследователей, как Величковский, Зинченко, Лурия, 1973; Клычникова, 1979; Шехтер, 1981; Зимняя, 1985, 1987, 1989; Орлов, 1988; Гез, 1989; Бартошевич, 1991; Борисова, 1995 и некоторые др. дают нам основание утверждать, что большинство из них ориентировано на раскрытие взаимодействия, взаимопроникновения рецептивных видов РД в направлении раскрытия

психических процессов или умений и навыков, сформированных в процессе чтения и аудирования. Почти все исследования акцентированы на сопоставительный план речевой деятельности через анализ психологических механизмов, реализующихся в процессе чтения и аудирования, на функционирование речевых механизмов.

Анализируя литературу по данной проблеме, можем сделать вывод о том, что для выявления внутренних связей и общих черт, присущих рецептивным видам РД, необходимо рассматривать предметное содержание, структурную организацию речевой деятельности и психологические ее механизмы. Обнаруживается сходство рецептивных видов речевой деятельности, которое, прежде всего, проявляется в характере предметного содержания деятельности, в объекте, цели, продукте и результате.

Это находит отражение в работе Немановой, Фоломкиной, Клычниковой, Зимней и др. Общая черта рецептивных видов РД также проявляется в их структурной организации. Единство структурной организации РД в целом и рецептивных видов в частности исследовалось немало. Согласно концепции Л.С.Выготского и А.Н.Леонтьева, речевая деятельность характеризуется не только предметным мотивом, целенаправленностью, но и тем, что она состоит из нескольких последовательных стадий: ориентировка, планирование, реализация плана и контроль. Это находит отражение и в работах П.А.Гальперина, В.А.Артемова, А.А.Леонтьева, И.А.Зимней и др.. Если П.А.Гальперин полагает, что в акте речевой деятельности существуют ориентировочная, исполнительная и контрольная фазы, то в работе В.А.Артемова видим, что в любой деятельности включается четыре компонента: цель, условие, процесс и результат. Эти компоненты указывают закономерность единства восприятия и понимания речевого сообщения при чтении и аудировании, ибо главной целью рецептивных видов является восприятие и понимание

смыслового содержания сообщения, переданного в устном или письменном тексте. В.И.Ильиной и З.И.Клычниковой выделено три уровня структурной организации РД, которые существуют при реализации рецептивных видов РД: а) побуждающий, б) формирующий и в) реализующий. Аналогичным является мнение И.А.Зимней, которая различает трехуровневую структуру речевой деятельности: а) мотивационно-побудительную; б) ориентировочно-исследовательскую; в) исполнительную.

С позиции когнитивной психологии и информационного подхода прием и переработка информации при чтении и аудировании имеют общий характер, который проявляется в процессе их протекания, где существуют отдельные, единые стадии, каждой из них соответствуют определенные звенья процессов рецептивных видов РД. Доказано, что в процессах рецептивной переработки информации существуют две стадии: а) восприятие поступающей извне информации в устной или письменной форме; б) смысловая переработка данной информации. Это объясняется тем, что процесс перцептивного восприятия и смысловой переработки информации представляет единство существующих в рамках этих видов речевой деятельности.

Объектом чтения или аудирования, как известно, является письменное или устное высказывание другого человека, предметом - смысловое содержание этого высказывания.

Цель рецептивных видов речевой деятельности реализуется в понимании или воссоздании чужой заданной мысли.

Продуктом рецептивных видов речевой деятельности оказывается умозаключение, к которому приходит читающий / слушающий во время рецепции.

Являясь специфической разновидностью деятельности в целом, рецептивные виды речевой деятельности предполагают активное отношение получателя информации.

В процессе восприятия и понимания поступающей извне информации при чтении и аудировании наблюдается сходство во многих механизмах, как в распознавании сенсорных сигналов, так и в высших когнитивных механизмах, интерпретирующих сенсорную информацию (ощущение, представление, запись в сенсорные регистры, память, фокальное внимание, быстрая обработка, мышление, семантическая организация, а также и эффективные стратегии поиска и использования информации о различных сторонах окружения и т.п.). Однако, обнаруживается и большое различие в начальных звеньях этих процессов. При аудировании изначальным механизмом являются акустические сигналы в виде фонем. Акустическая информация на аудиторной стадии представляет собой физические акустические сигналы со всеми присущими им характеристиками: частотой, интенсивностью и продолжительностью. А на фонетической стадии происходит отождествление акустических сигналов, полученных на аудиторной стадии, с конкретными звуками языка. В процессе восприятия речи используется как контекстно зависимая (наличие других звуков), так и контекстно независимая информация. Слуховой звук является синтетическим, который обладает многими признаками, воспринимающимися нами как единое целое. Слуховой анализатор принимает сложный звук, который разлагается на признаки, каждый из них несет разное сигнальное значение. Данные признаки по отдельности передаются в кору головного мозга. Н.И.Жинкин [1958] считает, что эти аналитически разложенные признаки звука синтезируются и образуют комплекс, который составляет слуховой образ воспринятого звука. В этом процессе происходит и синтезирование слов из звуков и фраз из слов.

Итак, главное свойство, определяющее процесс аудирования, заключается в его категориальном характере. А именно речевой сигнал всегда воспринимается как член какой-либо категории, при этом слуховой анализатор хорошо различает разные категории или плохо элементы

категории. Этим объясняется тот факт, что люди испытывают трудности, когда слушают речь на незнакомом языке, поскольку они в состоянии различать только те смысловозначительные признаки, которые несут категориальную нагрузку в их родном языке. В своей работе Чистович доказывает, что когда мы воспринимаем звуки, мы преобразуем их в артикуляторные образы, последовательность которых и сохраняется в кратковременной памяти в порядке их появления во времени до тех пор, пока не будет принято решение о слове.

А пусковым механизмом при чтении являются оптические сигналы в виде графем. При помощи воздействия этих сигналов начинается физиологический процесс возбуждения в органах зрения, зрительное декодирование оптических сигналов. Такой изначальный момент чтения во многих исследованиях называют «зрительным восприятием». Зрительное восприятие информации, точнее в данном случае, сигналов, поступающих извне, осуществляется во время остановок движений глаз вдоль строки. Глаза читающего движутся скачками, между которыми происходят устойчивые фиксации на объекте с целью извлечения информации. Фиксация дает возможность получать всю необходимую информацию, которая обеспечивает перцептивную и смысловую переработку. При этом время остановки глаз необходимо для протекания соответствующих процессов. Данные когнитивной психологии доказывают, что перцепция при чтении, отличающаяся своим когнитивным процессом от аудирования, происходит путем перевода зрительного кода на слуховой, а слухового на речедвигательный.

Таким образом, с точки зрения информационного подхода различие между аудированием и чтением обнаруживается только в способе или канале приема поступающей информации.

После начального момента рецептивной переработки информации, как звуковой или зрительный сигнал поступил в органы восприятия, начинаются процессы различения и узнавания.

Различение - это процесс дифференцировки, при котором происходит выделение, фиксация особенных и существенных признаков объекта, а затем их объединение, установление связи между дифференциальными признаками объекта. По мнению многих исследователей, процесс различения служит основой для формирования образа слова. В процессе чтения формируются графические образы слова, а при аудировании - звуковые. В устной речи реализация этой расчлененности обеспечивается ритмическим членением и интонацией, а в письменной речи она дана графически. Такой вывод представляется важным и необходимым для выработки умений различения слов при перцепции и смысловой переработки, поступающей информации со слухового и зрительного каналов.

Наряду с процессом различения осуществляется процесс узнавания. Условием реализации данного процесса является наличие образа объекта в памяти и совпадение этого образа (например: звук, слово, словосочетание и т.п.) с показанным материалом. Узнавание - это процесс сличения получаемого материала со следами долговременной памяти, при помощи которой будут определены факты совпадения или несовпадения. Это такой процесс, как доказывається в психологии, который является процессом сравнения с прототипом. В процессе сличения устанавливается тождественность признаков предмета с признаками эталона, хранящимися в долговременной памяти, после этого наступает узнавание зрительного и слухового сигналов, также и происходит следующая фаза приема информации. Если это происходит в обратном случае, то при аудировании это ведет к возможности полной потери способности воспринимать речь далее, а при таком случае читающий может остановиться на том месте и возвращаться назад к прошедшей информации. Во многих исследованиях

доказано, что процесс узнавания зависит от многих факторов. Прежде всего от того, что рецепиенты часто опознают знакомый объект не по какому-то определенному признаку или по комбинации таких признаков, а по его форме в целом, по его общему целостному образу [Шехтер, 1981]. Экспериментальные исследования на материале непрерывной речи дают такой вывод, что процесс восприятия речи определяется интеграцией общей информации, поступающей «сверху вниз», но и невозможен без акустической информации, идущей «снизу вверх».

Исходя из этого, можно сделать вывод: процесс узнавания при чтении рассматривается как аналитико-синтетическая обработка зрительного сигнала, выделение и сравнение представленных в нем признаков с эталоном, хранящимся в памяти, и их идентификация с последним, а в процессе аудирования узнавание представляет собой такой же способ обработки информации, но акустического сигнала.

Итак, можем сказать, что структура процессов различения и узнавания при рецептивных видах РД идентична. Различие заключается только в физической природе речевых сигналов и в физиологическом аппарате декодирования этих речевых сигналов, как это сказано выше.

Что касается когнитивных механизмов «высшего уровня», т.е. смысловой переработки поступающей извне информации, то мы должны рассматривать их в более развернутом виде.

В процессе смысловой переработки информации **понимание представляет собой самый основной механизм**. Под данным термином в психологии и лингвистике понимается по-разному. В некоторых работах понимание рассматривается как процесс, связанный с восприятием речи, как компонент смыслового звена, направленный на раскрытие связей и отношений предметов реального мира, которые зафиксированы в речи с помощью комбинации слов (словосочетание, фраза, многофразовые сообщения). Данное понятие определяется и как результат некоторого

познавательного процесса. В результате осмысления происходит понимание или непонимание воспринимаемой информации. Рассматривая понимание как процессуально-результативную деятельность, представляющую анализ явлений в качествах, соответствующих контексту и синтезу связей, образующих этот контекст, считаем стадию смысловой переработки рецептивной информации стадией, на которой происходит установление значений воспринимаемых единиц, их соотнесение со значениями других единиц и со смыслом предложения, абзаца, смыслового куска, всего текста, организация поступающей информации, ее оценка и т.д. По условному подразделению американские лингвисты назвали эту стадию лексической, синтаксической и семантической, к которой подключаются такие компоненты процессора, как знание структуры слова, предложения и дискурса, а также общие прагматические соображения. По мнению Бухбиндера В. А. и Бермана И.М., понимание речевой посылки представляет собой порождение во внутренних кодах реципиента на основе передаваемой языковой информации образа, адекватного образу, который выступил бы для продуцирующего в качестве исходного. Этот внутренний образ обеспечивает реципиенту переход к коду смысла. В зависимости от адекватности порождаемого образа исходному степень понимания может колебаться от нуля (непонимания) до полного понимания. Ясное, отчетливое понимание подтверждается возможностью обратного перекодирования рецептивно порожденного образа во внешние коды.

С точки зрения когнитивной психологии понимание рассматривается как конструирование репрезентаций. Эти интерпретации касаются одновременно и элементов (то, что находится в ведении категоризации) и ситуации в ее целостности (то, что обнаруживается сугубо в понимании). Результат этой деятельности есть репрезентация ситуации и задачи, она лежит в основе информации, исходя из которой происходит последующая переработка: конструирование знаний,

разработка гипотез относительно действия, принятие решения. Модификации этой презентации проходят через деятельность понимания. Выделены некоторые процессы в конструировании репрезентаций, такие как конструирование репрезентации через партикуляризацию схемы, конструирование концептуальной структуры, конструирование партикуляризованной модели ситуации и конструирование интерпретации по аналогии с известной ситуацией.

Известно, что когда речь идет о смысловой переработке информации, обычно говорят об уровнях понимания. Об этом говорится в работах Смирнова, Лурии, Елухиной, Клычниковой, Зимней, Орлова, Бартошевич, Красных и т.п. Некоторые из них, не отрицая сходство в протекании этих процессов, доказывают, что уровни понимания в чтении и слушании различны, поскольку они относятся к разным формам речи, ибо информация, поступающая в устной форме, обладает целым рядом особенностей, связанных со спецификой способа передачи этой информации и протекает совершенно иначе, чем декодирование информации в письменной форме, которая лишена всех дополнительных опор.

В научной литературе **уровни понимания** рассматриваются с разных углов зрения. Однако сходство наблюдается в выделении уровней понимания на основе смыслового восприятия речевого сообщения по поуровневым шкалам, а также по воспринимаемым степеням полноты, точности и глубины понимания информации при восприятии.

Общепринятой считается классификация уровней понимания информации - на уровне значения и на уровне смысла. Первый уровень характеризуется тем, что устанавливается значение языковых единиц в их взаимосвязи. Понимание на уровне смысла - это высший уровень понимания. При этом уровне идет дальнейшая переработка полученной информации, в которую включаются рассуждение и оценивание, принятие решений. Главным звеном в процессе смыслового восприятия текста является

выделение так называемых смысловых вех и установление связей между ними, что необходимо для превращения развернутого речевого изложения в сокращенную и обобщенную схему личностного смыслового кода, что дает возможность хранить эту информацию в виде такого кода в долговременной памяти.

В последние годы наблюдаются некоторые новые классификации уровней понимания информации. Исследователь В.В.Красных (1998) выбрал себе новый подход к выделению уровней понимания информации, в соответствии с которым выделяются: 1) физическое восприятие текста; 2) понимание прямого, поверхностного значения; 3) соотнесение с конституацией, контекстом (в широком смысле); 4) понимание глубинного значения; 5) соотнесение с фондом знаний, пресуппозицией; 6) интеллектуально-эмоциональное восприятие текста, осознание смысла текста, его концепта. Таким образом, при восприятии текста, очевидно, имеют место три уровня значений текста и, соответственно, **три уровня понимания текста**. Соотношение уровней значения и понимания текста представлено следующим образом: 1) поверхностное значение текста соответствует восприятию формы, пониманию прямого значения; 2) глубинное значение текста соответствует пониманию непрямого значения: дополнительных модусных смыслов, подтекстов и т.д.; 3) этап понимания смысла текста соответствует восприятию концепта.

Л.Бартошевич(1991) в своей работе выделил четыре уровня смысловой переработки информации, которые можно использовать для выделения уровней понимания как в процессе чтения, так и в процессе аудирования: а) понимание на уровне значения; б) осмысливание; в) осмысление; г) оценка (когда полученный осмысленный продукт оценивается воспринимающим сознанием и подвергается очередной переработке). На данном этапе переработки информации формируется интенция высказываний, порождаемых на основе воспринятой информации. Во время восприятия на

всех уровнях происходит переработка информации, под которой реализуются разные уровни когнитивно-языковой обработки воспринимаемой информации. Понимание на уровне значения в действительности осуществляется посредством семантической переработки, которая, по утверждению автора, отражает соответствие между сигнификативными, денотативными и коннотативными компонентами предметно-понятийного содержания языковых единиц. На уровне осмысливания реализуется переработка воспринимаемого текста. В результате чего осознается целостное содержание сообщения, которое поддается восприятию. Далее наступает уровень осмысления, на котором происходит когнитивная обработка информации. По сути дела, срабатывается мыслительный концепт, созданный на этом этапе. На уровне оценки - осуществляется мыслительная операция, вводящая сформировавшийся в процессе восприятия концепт в целостную многоуровневую систему представлений человека о мире и той части идеи, к системе которой относится воспринимаемая информация.

Несмотря на одинаковый характер приема и перцептивно-смысловой обработки поступающей извне на зрительные или слуховые анализаторы информации, в этом процессе все таки существуют и специфические особенности.

Процесс восприятия устной и письменной информации связан с непосредственным воздействием физических свойств речи на органы чувств, протекающим в единстве с воздействием на чтеца или слушателя ее смыслового содержания.

Восприятие информации в письменной форме осуществляется посредством движения глаз по строчке в линейной последовательности. При этом глаза читающего движутся неплавно, а аритмичными скачками. Глаз не только движется вперед, но и совершает регрессивные движения, позволяющие дублировать прием информации,

причем количество регрессий зависит от опыта чтения, от объема и трудностей воспринимаемой информации. Как отмечалось в работе Солсо Р.Л., на восприятие влияет предшествующий опыт, что ясно видно при восприятии букв и слов. «Способность "видеть" буквы и слова - это не пассивный процесс, а поиск перцептивных объектов, уже имеющих свои репрезентации в памяти» (Солсо, 1996, с.312).

В научной литературе существуют многоаспектные исследования процесса **слухового восприятия**. Слушающий воспринимает не графические символы, а звуки речи, которые поступают в слуховой анализатор. Восприятие звучащей речи опирается на слуховые ощущения, возникающие в результате воздействия раздражителя звуковых волн на органы слуха. Деятельностная сторона речи осуществляется посредством таких психологических механизмов, лежащих в основе чтения и аудирования, как память, внимание, опережающее отражение (вероятностное прогнозирование) и осмысление. Эти механизмы в процессе функционирования проявляют общие и специфические черты.

Механизм осмысления определяется как процесс установления смысловых связей и смысловых отношений между элементами и единицами речевого сообщения.

В работах известных исследователей, например А.А.Смирнова, А.Н.Соколова, Н.И.Жинкина и др., можем найти утверждение, что процесс смысловой переработки информации происходит путем: 1)расчленения материала на части, посредством его «смысловой группировки»; 2) выделения «смысловых опорных пунктов», которые синтезируют в себе содержание отдельных частей текста, являясь носителями обобщенного смысла этих частей; 3) «эквивалентных замен», в результате чего происходит замена воспринимаемых на слух или зрительно слов и словосочетаний простыми сигналами или образами, которые позволяют удерживать часть

текста, и которые при восстановлении текста декодируются в слова - эквиваленты, сохраняющие общий смысл этой части текста.

Итак, **механизм осмысления** производит компрессию фраз и отдельных фрагментов текста за счет опущения подробностей и, оставляя в памяти только «смысловые вехи», высвобождает ее для приема новой порции информации.

Доказано во многих исследованиях, что **фазы мыслительной переработки** поступающей извне информации при чтении и аудировании принципиально не отличаются. Однако обнаруживается и различие при измерении степеней понимания, то есть уровни полноты, глубины воспринимаемой информации. В действительности экспериментально доказано, что понимание как положительный результат осмысления при слушании хуже, чем при чтении. В связи с этим можно найти убедительные результаты в исследованиях Ильиной и Сабуровой, Елухиной и Мусницкой. В их работах сделан вывод о том, что при одинаковой установке на понимание особенно резко отличается полнота понимания (при аудировании она значительно ниже, чем при чтении), тогда как глубина понимания не имеет столь существенного различия.

Сходство между этими видами речевой деятельности можно найти и в функционировании механизма опережающего отражения, проявлением которого в рецептивных видах РД является вероятностное прогнозирование. Этот механизм обеспечивает оптимальность и адекватность перцептивно-смысловой переработки воспринимаемой информации, одновременно и определяет успешность восприятия и понимания при рецепции.

В качестве важнейшей характеристики смыслового восприятия речи и одного из основных механизмов, обеспечивающих эффективность чтения и аудирования как видов речевой деятельности, выступает **механизм вероятностного прогнозирования**.

При восприятии информации, по З.И.Клычниковой, вероятностное прогнозирование происходит не только на уровне слова, предложения, но и на уровне части текста и даже всего текста [Клычникова,1983]. В работе И.А.Зимней показано, что вероятностное прогнозирование осуществляется на двух уровнях: вербальном (прогнозирование языковой формы или уровень «вербальных гипотез») и смысловом (прогнозирование смыслового содержания или уровень «смысловых гипотез»). На вербальном уровне прогнозируются любые линейные цепочки развертывания речи (буквы, слоги, слова, синтагмы, предложения), а также грамматическая структура синтагмы, структурная схема предложения.

Исходя из того, что вербальное прогнозирование осуществляется на всех уровнях восприятия, исследователь Л.Р.Зиндер выделил некоторые типы вербального прогнозирования: фонетическая, лексическая и грамматическая вероятность. Автор утверждал, что процесс прогнозирования на вербальном уровне будет возможным только при наличии у реципиента лингвистического опыта и знания грамматических правил. На смысловом уровне прогнозирование опирается на жизненный опыт реципиента, на его осведомленность в соответствующей области знаний, на знание контекста, темы текста (сообщения), его структурной схемы и т.п. Не случайно Р.Л.Солсо сделал простое обобщение «чем больше запас знаний читателя, тем лучше он понимает текст» (Р.Л.Солсо, 1996, с.335). Это справедливо для читателей, владеющих широкими знаниями и читающих разговорный материал, а также для тех, кто владеет специальными знаниями и читает технический материал. Способность прогнозирования у читающих не только зависит от объема знаний учителя, но и от смысловой гипотезы. В работе Зимней (1989) обнаруживается утверждение того, что если реципиент не имеет никакой смысловой гипотезы, восприятие грамматической структуры предложения носит случайный характер и осуществляется в результате большого количества попыток. Учитывая роль вероятностного

прогнозирования при аудировании и чтении, необходимо обратить внимание на формирование прогностических умений и объективировать для реципиента механизм прогнозирования на разноуровневом вербальном материале. То есть не только на невербальном и смысловом уровнях слов и словосочетаний с их активными семантическими валентностями и основными синтаксическими связями.

Во многих исследованиях наблюдается различие в функционировании механизма вероятностного прогнозирования в процессе чтения и аудирования. Вероятностное прогнозирование выступает в качестве важнейшей характеристики смыслового восприятия информации и обеспечивает эффективность восприятия при аудировании информации извне. Во многих работах доказано, что восприятие на слух создает более сложные условия для формирования прогностических умений. Многие из исследователей доказали, что работа этого механизма при аудировании более затруднена, чем в процессе чтения. Это объясняется тем, что процесс восприятия на слух как одноразовый и необратимый процесс с заданным извне темпом лишает слушающего ряда важных опор или ориентиров.

Различие в этом отношении можно найти в процессе функционирования этих видов речевой деятельности.

При аудировании огромное влияние на эффективность понимания звучащей речи оказывает умение на слух определять границы слов, словосочетаний и фраз. Здесь наибольшую значимость приобретает «механизм сегментации речевой цепи». В более конкретном виде описание этого механизма можем найти в работе некоторых исследователей, например, исследователь Гез (1989) считает, что действие этого механизма находится в тесной взаимосвязи с фонематическим и речевым слухом. Фонематический слух обеспечивает различение и узнавание отдельных слов, морфем, т.е. способствует успешному восприятию и дифференциации звукового состава слова. Автор пришел к выводу, что при аудировании речевой слух

способствует созданию индикаторных признаков, необходимых для успешной деятельности кратковременной памяти. Он совершенствует, кроме того, работу речедвигательного анализатора. Компонентом речевого слуха является интонационный слух. Для слушающего большими информативными признаками обладает интонация, которая помогает сегментировать речевой поток, различать коммуникативный тип предложения, логический и модальный планы высказывания.

В научной и психологической литературе существует подтверждение того, что при чтении достаточно значимы механизмы фонематического и речевого слуха. При чтении значимость речевого слуха определяется особенностью звукобуквенной системы печатного текста. Поэтому при чтении этому виду речевой деятельности рецепиент должен не только владеть звукобуквенными ассоциациями, но и должен уметь вычленить звуки из речевого потока и дифференцировать их в речи. В затруднительных случаях читающий прибегает для этих целей к аналитико-синтетическим операциям. Фонематический слух выполняет при этом особо важную функцию, способствуя успешному восприятию и дифференциации звукового состава слов.

В истории психологических исследований о памяти первые подробные и научно обоснованные эксперименты провел немецкий ученый-психолог Герман Эббингауз. В психологической и психолингвистической литературе память определяется как сложный психологический механизм, который обеспечивает процесс организации и сохранения прошлого опыта, делающий возможным его повторное использование в деятельности. Различие между первичной и вторичной памятью, введенное Вильямом Джеймсом, стало предвестником современных теорий двойственной памяти. Долговременная память обеспечивает продолжительное удержание знаний, а также сохранение умений и навыков. При чтении и аудировании она хранит не только языковые знания, но и накопленные рецепиентом

знания в тех областях, с которыми связаны процессы обмена и восприятия информации. Оперативная память, по Жинкину, - это «память на операции, которые следует реализовать в процессе производства какого-либо действия» [Жинкин, 1982]. Она не связана с прошлым опытом, не направлена специально на накопление знаний, а на текущее запоминание, когда сохранение материала требуется только на время его переработки. Другими словами, оперативная память обслуживает сам акт процесса рецепции. Она удерживает и преобразует данные, поступающие от органов чувств, т.е. сенсорной памяти (зрительной или слуховой). Экспериментально доказано, что необходимым условием перевода информации сенсорной памяти в оперативную память является обращение на него внимания.

Внимание, как сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на каком-либо объекте, повышает эффективность процесса восприятия информации. Объем внимания у различных людей неодинаков, хотя не беспределен. Он зависит от мотива, цели, интереса, степени ознакомления рецепиентом с объектом восприятия, от общей ситуации, в которой происходит восприятие. В процессе реализации может наступить утомление, что приводит к неэффективному восприятию информации, в некоторых случаях это приводит к прекращению восприятия. Психологами и лингвистами доказано, что чрезвычайно важно функционирование механизма внимания в процессе аудирования, особенно «механизма слухового внимания». У многих рецепиентов, отмечает В.И.Ильина, преобладает неестественная установка - воспринимать лишь языковую форму. Если при чтении читающий может позволить себе отвлечься, а затем снова работать, то при аудировании подобное приводит к нарушению восприятия и даже к полному непониманию информации. Таким образом, оперативная память обслуживает сам процесс протекания операции понимания воспринимаемого сообщения. При чтении и аудировании данный вид памяти играет важную роль в восприятии и понимании текста, поскольку

на начальном и даже на среднем этапе обучения несформированность его является причиной непонимания текста. Особенно в аудировании этот механизм приобретает исключительно важное значение.

Данные, полученные в экспериментах многих исследователей в последние годы, доказывают, что объектом рецепции при чтении является реализующийся в пространстве последовательно поступающий ряд буквенных сигналов, что обеспечивает возможность одновременного охвата целых слов, словосочетаний, фраз и даже целых смысловых сегментов текста, то есть достаточное поле зрения. Такое поле зрения зависит от прошлого опыта читающего. При этом большую роль играет механизм зрительной памяти, функцией которого является удержание зрительных образов, а также совершенствование механизма техники чтения. Именно поэтому при чтении особое внимание обращается на развитие техники чтения, на увеличение скорости чтения. Неслучайно, что в последние годы активизировалось внимание исследователей к понятиям «стратегия чтения», «гибкость чтения», возникло стремление увязать их с решаемыми в процессе чтения коммуникативными задачами.

При аудировании невозможно охватить отрезок звучащего высказывания одновременно, поскольку речевые сигналы поступают последовательно. Для узнавания при аудировании необходимы правильно сформированные акустические образы. В формировании акустических образов большую роль играет механизм слуховой памяти, который позволяет удерживать в долговременной и оперативной памяти услышанные отрезки речи, отчего напрямую зависит процесс понимания воспринимаемой информации. Таким образом, механизм долговременной памяти и особенно оперативной памяти при аудировании функционирует более напряженно, чем при чтении. Поскольку текст при аудировании воспринимается однократно, и у слушающего нет возможности в случае незапоминания звучащей

единицы речи остановиться или вернуться назад, роль оперативной памяти в этом процессе действительно важна.

Как при чтении, так и при аудировании происходит воспроизведение информации в форме свернутого внутреннего проговаривания. Многие исследователи доказали, что механизм внутреннего проговаривания является наиболее важным механизмом возбуждения речедвигательных анализаторов.

Концепция понимания и воспроизведения изложена в трудах Л.С.Выготского, И.А.Зимней, А.А.Леонтьева. Согласно ей для воспроизведения информации необходимо воспринять, осмыслить, запомнить и только затем воспроизвести извлеченную информацию, передав ее в соответствии с нормами языка и стиля. В связи с этим З.И.Клычникова замечает, что удержание и передача информации зависят от направленности внимания, объема, характера передаваемой информации. А.А.Смирнов считает, что при воспроизведении извлеченной из печатного и звучащего текста информации как творческом акте проявляются следующие речемыслительные процессы: 1) обобщение того, что дано в конкретной форме; 2) детализация того, что дано в более общем или сжатом виде; 3) замена одного содержания другим, равнозначным по смыслу; 4) смещение отдельных частей; 5) объединение того, что дано отдельно друг от друга или разъединение того, что связано между собой; 6) дополнения, выходящие за пределы воспринимаемой информации. Такая мыслительная деятельность, в ее самых разнообразных и сложных проявлениях, и составляет психологическое ядро последующего воспроизведения содержания воспринятого текста.

Итак, рассмотренные в данном параграфе основные характеристики рецептивных видов в сопоставительном плане их предмета, продукта и результата самой деятельности, основных психологических механизмов, функционирующих в процессе восприятия неродной речи, служат основой как для формулировки лингвopsихологических принципов

рецептивных видов речевой деятельности, так и для разработки системы упражнений по формированию умений рецептивной переработки информации, извлеченной из иноязычных текстов. Эти рецептивные виды речевой деятельности имеют общие черты, которые проявляются в функционировании психологических механизмов. По нашим наблюдениям, каждый из рассматриваемых видов речевой деятельности обладает своими специфическими особенностями. Раскрытие как общих черт этих видов РД, так и отличительных их признаков, представляется исключительно важным для рецептивной переработки информации, заложенной в русскоязычных текстах.

Выводы

о деятельностных аспектах рецептивных видов речевой деятельности

1. Чем более совершенствуется восприятие, чем большими зрительными (лучше: зрительно-смысловыми) комплексами оно осуществляется, тем более свернутыми становятся речевые кинестезии.

2. Чтение - это активный аналитико-синтетический процесс, предполагающий извлечение информации из текста на основе восприятия, сличения, узнавания зрительных комплексов определенной величины в бесконечно новых сочетаниях. При чтении в целом, и в частности при чтении на неродном языке, надо стремиться к тому, чтобы глаза реципиента совершали меньше фиксаций на строку.

3. Центральное место в восприятии слова занимает узнавание слова - сложный процесс, который включает идентификацию слухового образа с кинестезическим.

4. Чтобы осмыслить целое сообщение, надо уметь вычленить в нем отдельные лексико-грамматические звенья (фразы, синтагмы, словосочетания, слова) и понять смысл каждого из них. Этим членением занимается механизм сегментации речевой цепи.

5. Правильное озвучивание про себя возможно только тогда, когда у него прочно сформированы произносительные навыки во внешней речи.

6. Важной характеристикой восприятия речевого сообщения является апперцепция, или влияние прошлого опыта на этот процесс. Влияние прошлого опыта, выражающееся в предугадывании будущего, носит название антиципации, или предвосхищения.

7. В процессе восприятия человек прогнозирует наиболее вероятную для данной ситуации реализацию явления. Вероятностное прогнозирование является врожденной способностью человека, основанной на свойстве его мозга не только воспринимать, восполнять пропущенное, но и реагировать на еще не наступившее событие. Лексическое прогнозирование опирается на семантические ассоциации, непроизвольно учитывается в индивидуальном языковом опыте чтеца

8. В психолингвистике выделяют ассоциации двух типов: синтагматические и парадигматические ассоциации, т.е. линейную связь и семантическую связь.

9. Система памяти, согласно Тульвингу, имеет трехчастное строение и состоит из процедурной, семантической и эпизодической (событийной, ситуативной) памяти. Процедурная, низшая форма памяти сохраняет связи между стимулами и реакциями. Семантическая память обладает дополнительными возможностями репрезентации внутренних событий, не происходящих в настоящее время, а эпизодическая память имеет дополнительную возможность приобретать и удерживать знания о лично переживаемых событиях.

10. В теории структуры и процессов памяти различаются два типа памяти: кратковременная (оперативная, рабочая) и долговременная память. Доказано, что в процессе рецептивной обработки и переработки информации, т.е. при чтении и аудировании, работают две памяти: КВП и ДВП..

11. Следует отметить, что даже у зрелого чтеца психические процессы на неродном языке функционируют менее эффективно, чем на родном языке. Объем оперативной памяти неродного языка у чтеца значительно меньше, чем у чтеца на родном языке. Чем лучше развита оперативная память, тем больше величина единицы восприятия.

12. У реципиентов еще недостаточны соответствующие эталоны в долговременной памяти или же они не отработаны, не закреплены. Чем прочнее связь "буква - звук", тем легче осуществляется процесс восприятия речи.

15. Первым компонентом в системе механизмов аудирования является восприятие речи. Целостное восприятие сообщения связано с механизмом слуховой памяти. В процессе восприятия речи функционирует и механизм внутреннего проговаривания.

17. В процессе аудирования имеет место преднастройка органов речи, что способствует возбуждению в мозгу каких-то моделей. Такая преднастройка и есть основа для функционирования механизма антиципации. Это может быть антиципация структурной стороны речи и ее содержательной стороны.

18. Но узнавание еще не есть понимание. К нему ведет работа механизма логического понимания, который функционирует уже на уровне актуального осознания, на основе аналитико-синтетической деятельности мозга, при помощи других способностей человека. Понимание - чрезвычайно сложный процесс, который изучен еще недостаточно.

20. К объективным трудностям аудирования на неродном языке можно отнести все то, что характеризует условия протекания аудирования и само высказывание как объект рецептивной РД.

21. Другой ряд факторов, приводящих к особенностям протекания аудирования на неродном языке, носит субъективный характер в том смысле, что принадлежит субъекту.

22. Существует и другая классификация трудностей аудирования. Считается, что трудности аудирования могут быть связаны: а) с языковой формой сообщения; б) со смысловым содержанием сообщения; в) с условиями предъявления сообщения, г) с источниками информации.

23. Для выявления внутренних связей и общих черт, присущих рецептивным видам РД, необходимо рассматривать предметное содержание, структурную организацию речевой деятельности и психологические ее механизмы.

24. Процесс узнавания при чтении рассматривается как аналитико-синтетическая обработка зрительного сигнала, выделение и сравнение представленных в нем признаков с эталоном, хранящимся в памяти, и их идентификация с последним, а в процессе аудирования узнавание представляет собой такой же способ обработки информации, но акустического сигнала.

25. Структура процессов различения и узнавания при рецептивных видах РД идентична. Различие заключается только в физической природе речевых сигналов и в физиологическом аппарате декодирования этих речевых сигналов

26. Когда речь идет о смысловой переработке информации, обычно говорят об уровнях понимания. Общепринятой считается классификация уровней понимания информации - на уровне значения (первый уровень) и на уровне смысла (высший уровень).

Глава 4

Лингвистические аспекты рецептивных видов речевой деятельности

При чтении и аудировании присутствуют две системы языка. Одна из них — это система языка, в которой передается информация текста, или система кодирования текста, т.е. Яа; другая — это система языка, которой владеет чтец (или аудитор), или система его кода, т.е. Яч [Клычникова, 1973, с.91]. Вторая система языка (Яч) самая важная для чтения и аудирования. По мнению З.И.Клычниковой, один из факторов, влияющих на понимание текста, - это степень приближения лексики, грамматики и стиля речи читающего (аудитора) к лексике, грамматике и стилю текста; а один из факторов, обеспечивающих понимание текста, - это знание языка: понимание текста зависит от лексического запаса читающего (аудитора), от знания им грамматики.

4.1. Лексический минимум при чтении и аудировании.

Определение языкового минимума

Понимание текста осуществляется на основе значительного лексического запаса. Лексическая недостаточность является той преградой, которую следует системно преодолевать при чтении и аудировании. В программе чтения и аудирования должны найти отражение объем лексических единиц, достаточный для обеспечения коммуникативной компетенции в их разных видах: словарь, вероятно, должен слагаться из разных пластов - общенаучного, специального, общественно-политического, социально-экономического, общелитературного и общекультурного.

Вопросы объема лексического минимума для чтения и аудирования на неродном языке неоднократно и систематически обсуждались на страницах методической печати: рекомендации при этом колеблются от 7000 до 2300 слов / словарных единиц. По данным лингвостатистики, полнота понимания, достаточная для ознакомительного чтения, достигается, если чтец понимает

70-80 процентов всех словоупотреблений текста, - что предполагает владение 2000-2500 лексическими единицами. [С.К.Фоломкина, 1987, с.51- 52].

Первые две тысячи наиболее частотных слов обеспечивают покрытие 76- 90 процентов всех словоупотреблений любого текста, а первые три тысячи — 80-94 процентов [Р.М.Фрумкина, 1964]. Отметим то, что понимание слов при чтении еще не есть понимание текста, но является его обязательным условием.

При чтении у читающих есть пассивный и потенциальный запас. К реальному пассивному запасу обычно относят единицы, которые хранятся в долговременной памяти реципиента. Каждая отдельная единица этого класса является объектом специальной работы и проходит все соответствующие этапы (ознакомление, тренировку, контроль). При чтении ее узнают потому, что она уже была в предшествующем речевом опыте читающего как целостная единица. К потенциальным относят те единицы, которые реципиент фактически не изучал, но которые он может понять без помощи справочников, если они встретятся ему при чтении, хотя они до этого и не были в его речевом опыте. В основе понимания в данном случае могут лежать разные факторы - это узнавание морфем, составляющих слово (в производных и сложных словах), установление сходства корней/всего слова со словом в родном языке, догадка и т.д. Иначе говоря, читающий определяет их значение, пользуясь самыми разнообразными опорами или даже интуитивно [С.К.Фоломкина, 1987. с. 54,55).

Усвоение лексики при чтении и аудировании должно иметь интенсивный характер. Смысл интенсификации и состоит в том, чтобы за единицу времени реципиенты могли усваивать как можно большее количество слов на максимально высоком уровне. Для этого необходимо использовать все имеющиеся резервы памяти реципиентов и эффективные способы и приемы запоминания.

И.Ю.Доброхотова полагает, что степень понимания текста зависит и от внутреннего тезауруса [1985].

При оценке языковой трудности текста один из факторов — лексическая характеристика текста. Степень лексической трудности зависит также и от следующих факторов: наличие новых слов и субъективного представления читающего о частоте слова [Фоломкина, 1987, с.80].

Один фактор, влияющий на характер чтения и аудирования, — это степень трудности воспринимаемого материала. Но действие этого фактора носит субъективный характер и зависит, конечно, от степени знакомства читающего и аудитора с соответствующей областью знаний. На протекание чтения оказывает влияние, хотя в значительно меньшей степени, языковая сторона текста. Р.Вудворст[1950], обобщая результаты многих исследований, называет следующие случаи появления (дополнительных) фиксаций у зрелого чтеца: незнакомое слово; слово, употребленное в несколько ином значении, чем в разговорной речи; многозначное слово, недостаточно определенное контекстом; слово, которое лишнее с точки зрения читающего [Фоломкина, с. 16].

Для разных этапов обучения реципиентов (начального этапа и продвинутого этапа) нужно определить разный по объему и сложности минимум лингвистических знаний, которым должны овладеть студенты. В минимум лингвистических знаний включаются как фонетический и лексический, так и грамматический минимумы. На начальном этапе определение этих минимумов играет большую роль в обучении русскому языку. На начальном этапе определение минимумов очень важен для формирования навыков, умений чтения и аудирования. Автоматическое овладение фонетическим минимумом сможет обеспечить раннее формирование техники чтения вслух и про себя, тем более и формирования навыков и умений аудирования. В фонетический минимум нужно включать овладение основными сведениями о фонетической системе русского языка.

Грамматика русского языка сильно отличается от грамматики кыргызского языка, и, конечно, поэтому на начальном этапе реципиенты должны получить основные языковые знания о морфологии и синтаксисе русского языка, системно овладеть грамматическими знаниями. Автоматическое овладение грамматическим минимумом обеспечивает скорость переработки информации на синтаксическом уровне при восприятии русскоязычной речи.

Словообразовательный минимум играет специфическую роль при чтении и аудировании на русском языке, он является основой узнавания, догадки, прогнозирования, антиципации и ассоциации слов в процессе речевосприятия, т. е. чтения и аудирования, ускоряет процесс чтения и улучшает эффект аудирования.

Во фразеологический минимум (в самом широком понимании) должны включать самые основные и типичные устойчивые выражения, пословицы, крылатые слова и фразеологизмы, в которых отражаются русская культура и менталитет и которые чаще встречаются в текстах для слушания на русском языке. Следует также отметить, что в последние десятилетия (после распада СССР) появились ряд новых фразеологизмов, развиваются новые значения некоторых фразеологизмов. Наиболее продуктивные из них должны быть включены в минимум.

Лексический минимум исторически рассматривается как самый важный лингвистический фактор, который обеспечивает успешное чтение (скорость чтения и понимание чтения) и аудирование. Некоторые лингвисты и методисты считают, что уровень овладения чтением (или аудированием) определяется запасом слов. Исследования ученых [Davis 1968, Daneman 1988, Anderson and Frebody 1981, Шейман Л.А., 1982, стр. 99-133] доказали значительно важную роль лексики в процессе чтения и аудирования.

Действительно, лексика представляет собой самый основной материал текста и речевого сообщения, без лексического минимума речь не может

идти о чтении и аудировании. А определение лексического минимума является совершенно необходимым. В русской лингвистике эта работа началась еще в 50-х годах. К настоящему времени уже составлено несколько словарей-минимумов. Словарный минимум русского языка для 1-4 классов татарских школ, изд. АПН РСФСР, под ред. Н.З.Бакеевой, М., 1958. Словарный минимум русского языка, под ред. Э.А.Штейнфельд, Таллин, 1963. Лексический минимум русского языка, под ред. П.Н.Денисова, М., 1972. Лексическая основа русского языка, под ред. В.В.Морковкина, М., 1984. Лексический минимум современного русского языка, под ред. В.В.Морковкина, М., 1985. Лексический минимум русского языка. П.И.Харакоз, 1976. Этнокультуроведческий лексический минимум и другие. Л. А. Шейман, Бишкек, 2000 и др.

В Кыргызстане имеются исследования по данной проблеме, но они рассматривают эту проблему на учебно-текстологическом уровне и недостаточно основываются на лингвистической теории, недостаточно учитывают кыргызскую специфику чтения и аудирования русскоязычного текста.

Мы считаем, что при определении лексического минимума следует учитывать коммуникативную потребность, частоту употребления слов, необходимость в общении на разных этапах обучения. Одновременно необходимо подчеркнуть важность содержащейся в лексике лингвострановедческой информации. Лингвострановедческие информации существенно влияют на смысловую переработку информации на разных уровнях, которые часто выражаются в ключевых словах.

Ученые [Daneman, 1988; La Berge, Samuels and Kamil 1988; Eskey 1988] доказали, что успех чтения (и аудирования) зависит не только от запаса слов, но и от скорости извлечения значений слов из памяти, так как слова системно сохраняются в памяти человека, объединяясь по типам понятий в семантические поля. В связи с этим, тематический метод чтения (в том числе

и аудирования) [Krashen, 1981] может помочь рецепиентам узнавать и повторять новые слова, увеличить их семантическое поле, способствовать автоматическому расширению лексического запаса.

Чтение и аудирование являются видами рецептивной речевой деятельности, это межкультурная межъязыковая коммуникация, поэтому пишущий или говорящий и читатель или аудитор оказываются участниками в процессе социокультурного взаимодействия.

4.2. Чтение и аудирование с опорой на овладение грамматическими структурами

Задачей работы над языковым материалом, предназначенным для обучения рецептивных видов РД, являются формирование эталонов, соответствующих лексических единиц и грамматических структур в долговременной памяти учащегося и обеспечение быстроты их извлечения из памяти [С.К.Фоломкина, 1987, с.56]. При оценке языковой трудности текста, как обычно, два фактора выделяются всеми исследователями: это его лексическая и грамматическая характеристики. Причиной грамматических трудностей может быть длина предложений, превышающая среднюю сложность их структуры. Наибольшие затруднения вызывают те из них, которые не имеют аналогов в родном языке или ярко выраженных внешних признаков, и, конечно, допускают двоякое понимание [С.К.Фоломкина, 1987, с.80].

Для восприятия неродной речи рецепиенты на определенном этапе формирования «зрительного или слухового комплекса» должны уметь осмысливать грамматические структуры в логической связи с передаваемой информацией. Отсюда необходимость введения в систему языковой компетенции рецепиентов наиболее информативные грамматические явления, которые выступают в качестве указателей смысловой информации в тексте.

Универсальной является и фразовая стереотипия (Берман, 1969). Теория фразовой стереотипии позволяет утверждать о том, что формирование грамматических навыков чтения и аудирования представляет собой процесс закладки в долговременную память реципиентов набора стереотипов изучаемого языка. При запуске механизмов приема графического кода происходит опознание контура фразового стереотипа путем сличения с тем, что хранится в памяти. Действия по сличению возможны лишь при условии существования в памяти реципиентов достаточного набора фразовых стереотипов, абстрагированных, вероятно, от конкретного лексического наполнения.

Установлено, что опознавательные признаки структуры предложения при зрительном чтении и слуховом аудировании воспринимаются автоматизированно. Поэтому представляется важным не только определить объем пассивной грамматики, но и разработать приемы формирования навыков автоматизированного приема грамматической структуры.

В научных исследованиях предпринимаются попытки решить вопрос о том, по какому пути следует идти при формировании фразовых стереотипов: Л.С.Панова [1973] выдвинула гипотезу, суть которой сводится к следующему: важным компонентом процесса развития грамматических навыков чтения и аудирования является формирование внутреннего звена членения предложения на дискретные комплексы, психические образы которых являются составными частями формируемых фразовых стереотипов. Данная гипотеза основывается на психолингвистическом представлении о фразовых стереотипах как целостных схемах предложений, которые членятся на дискретные звенья. Последние могут, вероятно, быть соотнесены с дискретными отрезками, на которые членится предложение при восприятии. Лингвистическим коррелянтом этих звеньев, конечно, являются синтагмы.

Принимая во внимание положение В.В. Виноградова [1950, с.255], считаем, что учение о словосочетании - необходимое условие для понимания

конструктивного своеобразия разных типов синтагм в русском языке и что в систему грамматики для чтения и аудирования необходимо ввести материал, обязательно связанный с функционированием словосочетаний в предложении, с функционированием детерминатных групп в предложении и пр.

По мнению исследователей, вследствие ограниченного объема оперативной памяти читающего и аудитора такой протяженный отрезок, как синтагма, функционировать в качестве единицы восприятия не может. В процессе восприятия синтагмы, например, он может «ломаться» на интонационно-синтаксические комплексы, которые не являются коммуникативно самостоятельными, но обладают интонационной оформленностью - подсинтагмы. Подобное членение текста зафиксировано и в процессе чтения и письма на отрезки, коррелирующие с синтагмами и подсинтагмами, является компонентом лингвистической способности человека, которая проявляется независимо от того или иного языка [Берман, Панова, 1973]. Данные положения представляются чрезвычайно важными для этих видов РД. Выработка автоматизмов в восприятии грамматической структуры предложений обеспечивается механизмами посинтагменного членения текста.

Синтагматическое членение текста производится по определенным формально-строевым признакам. Набор таких признаков в каждом языке различен. Поэтому, минимальной речевой единицей при восприятии текста на начальном этапе формирования зрительного и слухового комплекса может служить подсинтагма. **Подсинтагма является исходным звеном при формировании фразового стереотипа.** Закладывание фразовых стереотипов в память реципиентов осуществляется через умения различать элементы грамматической структуры и соединять их в целостные словесные ряды. Затем, по мере становления механизмов зрительного и слухового комплекса речевой единицей при восприятии текста становится синтагма.

Как показано в диссертации И.К.Гапочки, степень сформированности механизмов может проявляться лишь на основе динамично развивающихся грамматических навыков ориентации в тексте различной протяженности: словосочетаний - сочетаний слов - предложений - сочетаний предложений и т.д.. Следовательно, на основном этапе, когда все механизмы объединяются в комплексную функциональную систему для понимания эксплицитно и имплицитно выраженной информации, необходимо формировать навыки ориентации в связном тексте. За операционную речевую единицу целесообразно принимать группу предложений, характеризующихся коммуникативной законченностью, внутренней структурой, синтаксической и семантической спаянностью сверхфразового единства [Зарубина, 1973).

Сверхфразовое единство является объектом учебных действий и по обнаружению смежной межфразовой связи. Сцепление предложений СФЕ позволяет проследить линейное отношение. В тексте СФЕ соединен различной структурно-семантической организацией, то есть построением текста в целом.

Таким образом, работа над совершенствованием рецептивной способности расширения поля зрения связана с работой над языковыми единицами разного порядка. Правомерно утверждение исследователей о том, что лингвистическое основание, которое может обеспечить коммуникативную компетенцию, складывается из различного рода синтаксиса: как конструктивного, так актуального и логического [Наумова, 1972]. Конструктивный синтаксис обеспечивает владение приемами анализа текста на разных уровнях - предложения, сверхфразового единства, группы СФЕ и целого текста. Актуальный синтаксис обеспечивает анализ размещения информационных центров «данного» и «нового». Логический синтаксис обеспечивает анализ способов формирования и формулирования мысли.

Грамматические навыки и умения формируются на определенных языковых знаниях. Языковые знания при чтении и аудировании выступают как средство и как объект специального изучения. Но этим не ограничивается роль грамматики. Как справедливо полагает И.М.Берман, грамматика при чтении и аудировании является «организующим стержнем» системы языка, грамматические сведения выступают в качестве отправных, а грамматика в целом - как «организующее начало при чтении и аудировании», при речевосприятии.

С точки зрения коммуникации, читающий и аудитор должен владеть кодом грамматических признаков и соответствующими действиями, направленными на перекодирование этих признаков во внутренний код. Система этих признаков и действий с ними и составляет предмет описания рецептивной грамматики, то есть грамматики для чтения и аудирования. Принцип направленной репрезентации основывается на положении о возможности двухстороннего подхода к описанию языковых явлений: от формы к установлению ее значения или функции, либо от значения или функции к их выражению в форме. **Если говорящий (пишущий) идет от значения к форме, то читающий (аудитор) - от формы к значению (А.В.Щерба, М., 1947).** Использование этой направленной репрезентации языковых явлений в связи с различными речевыми поведением составляет суть данного принципа. И.М.Берман формулирует этот принцип так: пассивная грамматика описывает набор грамматических явлений, реализующих в процессе рецепции речи и соответствующие грамматические действия; при этом описание проводят от однозначного признака формы или комплекса признаков грамматического явления к раскрытию его значения; выполненное таким образом описание необратимо [Берман, 1966,с. 133].

В рецептивную грамматику не входят как единицы отдельные слова, но способы их образования будут в ней представлены, так как словообразовательные элементы служат опорными признаками действия

языковой догадки, играющей важную роль в процессе речевосприятия. В объеме рецептивной грамматики целесообразно ввести такие лексические элементы, которые используются для выражения отношений между словами и предложениями - предлоги, союзы, союзные слова. Эти лексические элементы являются связочными средствами предложения и могут служить опорными вехами в действиях по опознаванию грамматической структуры. В рецептивную грамматику входят все формальные признаки грамматических явлений, которые, вероятно, могут выступать для читающего и аудитора опорными компонентами: признаки строевых слов, аффиксы, порядок слов в предложении, знаки препинания, служебные слова, присоединители сложных синтаксических построений (союзные наречия, вводные слова и др.).

Таким образом, И.М.Берман производит классификацию признаков пассивной грамматики на разных основаниях, как теоретико-коммуникативных, функционально-семантических, конструктивно-синтаксических, по способам связи, по взаимосвязи с лексикой.

В организации языкового материала для развития умений и навыков чтения и аудирования как рецептивных видов речевой деятельности необходимо ввести языковые средства в коммуникативный контекст и, конечно, разработать соответствующую коммуникативную грамматику. В нее должны войти описание коммуникативных минимумов, обеспечивающих коммуникативную компетенцию во всех видах чтения и аудирования [Фоломкина, 1987].

4.3. Лингвистические и экстралингвистические факторы, оказывающие влияние на понимание текста

Будучи единицей дискурса, т.е. составляющей коммуникативного акта, текст обладает теми же особенностями, которые характерны для коммуникативного как такового. Учитывая это, можно полагать, что

правомерным будет выделение следующих аспектов, которые должны учитываться при изучении текста:

1) (собственно) лингвистический; совокупность языковых средств, которые формируют текст, вербальный продукт, который, по мысли Л.Ельмслева, получает ученый в качестве исходного материала для своих исследований;

2) экстралингвистический: текст есть реакции на ситуацию, одним из компонентов которой является конситуация, т.е. собственно экстралингвистическая реальность; конситуация может провоцировать порождение текста и в любом случае в нем отражается, но не непосредственно, а через представление о ней, последнее же (т.е. представление о ситуации) непосредственно входит в пресуппозицию;

3) семантический: контекст, наряду с пресуппозицией, обязательно влияет на отбор языковых средств и строение текста, с одной стороны, а с другой, обуславливает адекватное его восприятие;

4) когнитивный: именно наличие широкой пресуппозиции предопределяет успешное протекание коммуникации, т.е. отбор адекватных средств, возможно, при порождении текста и адекватное его понимание.

Таким образом, автор не только создает текст, но и некоторым образом прогнозирует его восприятие реципиентом. Будучи явлением не только лингвистическим, но и экстралингвистическим, текст связан с окружающей действительностью отношениями двунаправленной зависимости. Здесь остановимся лишь на лингвистических и экстралингвистических аспектах, которые влияют на понимание текста.

Зависимость понимания текста обусловлена прежде всего его композиционно-смысловой структурой. Особое значение для понимания текста имеет четкая выраженность в нем темы, идеи и проблемы. Анализ учебных текстов показал, что преобладающее большинство текстов (86 процентов) имеет одну тему.

Особое значение для раскрытия темы имеет заголовок. Как показал анализ, 97,3 процентов всех технических текстов и 88,5 процентов всех художественных текстов отражают тему текста в заголовке. В газетных текстах эта цифра несколько ниже: 52,8 процентов текстов характеризуются выраженной в заголовке темой. Суммарно тема отражена в заголовке 74 процентов всех проанализированных текстов. Способ изложения мыслей в текстах также оказывает существенное влияние на его понимание. Языковая реализация смысловых отношений, в которых находятся между собой отдельные элементы текста, является третьим очень важным фактором, определяющим понимание речевого сообщения вообще и иноязычного письменного сообщения в частности.

Поэтому следует обращать внимание реципиентов на соотношения способов выражения мысли в родном и неродном языках. Для понимания текста следует обращать внимание на выражение отношений между частями предложений. Так, основными средствами соединения простых предложений в сложное являются союз (или союзное слово), интонация, порядок слов, а также употребление особых грамматических категорий и лексических форм.

Понимание текста зависит в большей степени и от знания языка. Рассмотренные выше факторы понимания текста непосредственно связаны с самим источником информации текста.

Однако понимание текста зависит не только от его смыслового содержания и композиционно-смысловой структуры, но и языкового выражения смысловых отношений. Понимание определяется а также тем, насколько лексика и грамматика текста соответствуют той лексике и грамматике, которой владеет реципиент [Клычникова, 1973, с. 141].

Работа над незнакомыми новыми словами должна заключаться в выработке у реципиентов понимания новых слов на различных этапах обучения, обучения обоснованной догадке слов.

Следует также отрабатывать грамматические навыки, которые важные для понимания текста.

В лингвистические и экстралингвистические факторы, оказывающие влияние на понимание при чтении, следует включать и следующие параметры: это ключевые слова; фразеологические обороты; лингвострановедческое значение слов; семантическое поле текста; прагматическое поле текста; функциональный стиль текста; структура (поверхностная и глубинная) текста; виды информации в тексте; тематические и ситуативные аспекты текста; обыденные знания; новые тенденции и изменения в языке. Важное значение для понимания содержания текста имеют такие экстралингвистические факторы, как возраст, национально-культурная принадлежность, профессия (специализация), багаж знаний и т.д., характеризующие реципиента.

4.4. Форма и структура речевой деятельности

Речевая деятельность обычно осуществляется в двух формах, как в устной, так и в письменной, и каждая из которых обладает своей спецификой.

1. Устная форма характеризуется:

- а) богатством интонационного оформления;
- б) большей долей паралингвистической информации (мимика, жесты),
- в) определенным темпом, иначе будет утеряна временная связь с ситуацией;
- г) высокой степенью автоматизированности, на чем и основан темп;
- д) контактностью с собеседником (если это не выступление по радио, телевидению);
- е) специфическим набором речевых средств и своей структурой (то, что для письменной формы - отступление, здесь может быть нормой);

ж) линейностью во времени, так как нельзя вернуться к какому-либо отрезку речи.

Учет специфики устной формы речи чрезвычайно важен для характеристики РВРД.

2. Для письменной формы речи характерны несколько иные черты. Перечислим основные из них:

а) специфический набор речевых средств (в письменной речи часто используется то, что в устной не имеет места);

б) большая, чем в устной форме, структурная сложность;

в) большая сознательность в плане оформления, так как у пишущего есть возможность спланировать, проговорить про себя, оценить адекватность речевых средств и т.п., а у читающего – подумать над прочитанным;

г) полнота и развернутость, поскольку отсутствует постоянная обратная связь с собеседником, а также непосредственная соотнесенность с ситуацией;

д) отсутствие интонационного оформления (актуального членения) и затрудняет ее понимание.

Вполне очевидно, что письменная речь - это не особым образом фиксированная устная речь, а такая форма речевой деятельности, которая отличается от нее в психологическом и в лингвистическом планах и с точки зрения теории коммуникации.

Структура речевой деятельности

Речевая деятельность является сложным и своеобразным явлением. Сложность речевой деятельности заключается прежде всего в том, что она «состоит» из множества речевых действий, точнее, основана на них. Каждое речевое действие направлено на выполнение более или менее простой, частной, промежуточной задачи.

Для возможности осуществлять речевую деятельность в целом необходимо владеть отдельными действиями так, чтобы они не отвлекали

произвольного внимания продуцента (говорящего и пишущего) или реципиента (слушающего и читающего). Все речевые действия, входящие составными компонентами в речевую деятельность, во-первых, не одинаковы, во-вторых, не беспорядочны. Речевая деятельность организована и е р а р х и ч н о, и это также определяет ее сложность. Что это значит? Главным образом то, что речевая деятельность – это не простая совокупность речевых действий, а их система.

Как известно из кибернетики, система состоит из элементов, которые объединяются в подсистемы, причем таким образом, что обеспечивается целостная функция, т. е. деятельность по определенной программе (Н.М.Амосов). Если принять за элемент речевое действие и учесть, что в речи есть три стороны – структурная (грамматическая), семантическая (лексическая), и «выразительная», то есть произносительная, графическая, то можно считать, что в системе речевой деятельности есть три подсистемы действий. В каждом виде деятельности эти подсистемы неодинаковы.

В речевой деятельности указанные подсистемы связаны не так, как скажем, узлы одной машины, где подсистемы чрезвычайно переплетены, взаимообусловлены; в речевых действиях они сливаются воедино, образуя нерасторжимое единство: «анатомировать» речевое действие можно только теоретически, но не практически.

Действия составляют как бы о п е р а ц и о н н ы й у р о в е н ь речевой деятельности; на него «накладывается» совсем другой, который можно назвать м о т и в а ц и о н н о - м ы с л и т е л ь н ы м уровнем. Последний ведает планированием деятельности, оценкой ее результатов и т. п. Вся стратегия речи осуществляется на этом уровне, причем при актуальном осознании; операционный уровень - это компетенция сознательного контроля.

В учебных целях мы рассматриваем речевую деятельность идеализированно, условно, различая в ней составляющие ее д е й с т в и я и

соотнося их с навыками как уровнем речевой способности, и с о б с т в е н н о р е ч е в у ю д е я т е л ь н о с т ь, в основе которой лежит у м е н и е. Такая идеализация дает возможность решить многие проблемы рецептивной речевой деятельности.

Необходимо еще отметить, что любой вид деятельности осуществляется на основе механизмов, специфичных для каждого вида речевой деятельности. Именно поэтому каждый вид речевой деятельности должен развиваться главным образом на основе упражнений в том же виде. Это значит, что нельзя научить читать через чтение -это сейчас признают все, и научить читать через говорение - это еще, к сожалению, осознано не всеми. Механизмы не следует путать с действиями; действия – суть, результат работы механизмов.

Выводы

о лингвистических аспектах рецептивных видов речевой деятельности

1. При чтении и аудировании присутствуют две системы языка. Одна из них — это система языка, в которой передается информация текста, или система кодирования текста, т.е. Яа; другая — это система языка, которой владеет чтец (или аудитор), или система его кода, т.е. Яч.

2. По данным лингвостатистики, полнота понимания, достаточная для ознакомительного чтения, достигается, если чтец понимает 70-80 процентов всех словоупотреблений текста, - что предполагает владение 2000-2500 лексическими единицами. Первые две тысячи наиболее частотных слов обеспечивают покрытие 76- 90 процентов всех словоупотреблений любого текста, а первые три тысячи — 80-94 процентов

3. В минимум лингвистических знаний включаются фонетический, лексический и грамматический минимум. В фонетический минимум нужно включать овладение основными сведениями о фонетической системе

русского языка. Автоматическое овладение грамматическим минимумом обеспечивает скорость переработки информации на синтаксическом уровне при восприятии русскоязычной речи и т. д.

4. Универсальной является и фразовая стереотипия (Берман). Теория фразовой стереотипии позволяет утверждать, что формирование грамматических навыков чтения и аудирования представляет собой процесс закладки в долговременную память рецепиентов набора стереотипов изучаемого языка.

5. В организации языкового материала для развития умений и навыков чтения и аудирования как рецептивных видов речевой деятельности необходимо ввести языковые средства в коммуникативный контекст и разработать соответствующую коммуникативную грамматику. В нее должны войти описание коммуникативных минимумов, обеспечивающих коммуникативную компетенцию во всех видах чтения и аудирования

6. Будучи единицей дискурса, т.е. составляющей коммуникативного акта, текст обладает теми же особенностями, которые характерны для коммуникативного как такового.

7. Автор не только создает текст, но и некоторым образом прогнозирует его восприятие рецепиентом. Будучи явлением не только лингвистическим, но и экстралингвистическим, текст связан с окружающей действительностью отношениями двунаправленной зависимости.

Глава 5

Психолингвистические аспекты восприятия речи

В данной главе рассматриваются лингвопсихологические проблемы понимания речи с учетом идей и положений, сформулированных в предыдущих разделах работы.

5.1 Теории восприятия речи

Восприятие речи - это сложный и многомерный процесс. И самое главное - существуют две различные ситуации восприятия. Первая ситуация - это когда происходит первичное формирование образа восприятия. Вторая - когда происходит опознание уже сформированного образа. Все существующие теории восприятия речи могут быть классифицированы по двум важнейшим параметрам. Первый параметр - это моторный или сенсорный принцип восприятия. Вторым - его активный или пассивный характер. «... Моторный образ речевой единицы и предполагаемый Фантом ее сенсорный образ совпадают друг с другом» [Л.А.Чистович, 1970, с. 123]. А.А.Леонтьев [1961, с. 189] определенно утверждал, что речевосприятие - это «активный динамический процесс, происходящий при обязательном участии моторного, а именно речедвигательного звена». Аналогия со звуковысотным слухом в данном случае вполне оправдана - обе функциональные системы (звуковысотный и речевой слух) сходны по природе воспринимаемых свойств (которая является частотной) и путей формирования (замыкание нервных связей в онтогенетическом развитии). «...Для опознавания и различения слов служат все произносимые и слышимые звуки, ...воспринимаемые в составе слов...» [Бернштейн, 1937. с.25], а «слушающий не воспринимает в речи фонемы одну за другой, но идентифицирует и детерминирует значащие единства, т.е. слова» [Г. Мол и Э.Уленбек, 1959, с.169]. Пассивные теории восприятия – это, прежде всего, теории пошагового принятия решений, соотносимые с моделью с конечным числом состояний. Примером может являться «грамматика для слушающего» Ч.Хокетта [Хокетт, 1965].

5.2. Факторы, влияющие на опознание слов

Они детально исследованы Л.Р.Зиндером и А.С.Штерн. В их работах [Зиндер и Штерн, 1972; Штерн, 1981] установлено, что, во-первых, при опознании слов могут использоваться различные свойства речевых сигналов - их фонетические характеристики (или при чтении - графические), семантические и семантико-грамматические особенности, их вероятностные характеристики. Во-вторых, в различных условиях восприятия доминирующими в опознании могут быть различные классы признаков речевого сигнала. Самое главное рецепиент (слушающий) принимает не частное, единичное решение, касающееся одного сигнала или одного отдельного высказывания, а выбирает именно общий способ такого решения, класс операций, определенную стратегию восприятия, опознания. Ключ к выбору такой стратегии лежит в установке рецепиента относительно воспринимаемых объектов - установке или заранее заданной, или формирующейся по ходу восприятия.

5.3 Механизм смыслового восприятия высказывания и целого текста

В целом, при восприятии отдельного высказывания, по-видимому, семантические в широком смысле операции (включая семантику грамматических классов) преобладают над формально-грамматическими. Иными словами, «анализ через синтез» хотя и участвует в процессах смыслового восприятия высказывания, но не является в них определяющим звеном. Понимание слов представляется наиболее элементарной операцией декодирования высказывания. Сложность смыслового восприятия обусловлена тем, что каждое слово в речи проявляет такие свойства, как многозначность и омонимия. Иначе, одно и то же обозначение может передавать неодинаковое содержание. Изучающий неродной язык часто сталкивается с

трудностями идентификации значения лексем, которые не «желают» складываться в целостное высказывание. Трудности эти преодолимы, если усвоение языка опирается на коммуникативные методики, использующие речевые контексты и ситуации, в которых употребляются языковые единицы. Наряду с лексикой, в процессе понимания немаловажную роль играет и грамматика, ведающая правилами связного высказывания, т.е. законами соединения языковых единиц в речи. Здесь важным условием выступает то, насколько поверхностная синтаксическая структура фразы расходится с ее глубинной структурой [И.Н.Горелов, К.Ф.Седов. 1997, с. 87]. При важности лексико-грамматической стороны декодирования, знания языка недостаточны для полноценного смыслового восприятия речевого сообщения. Кроме вышесказанных незнание действительности, которая стоит за высказыванием, и непонимание целостного смысла, связанный с мотивом речи, с той целью или интенцией, которую преследует автор высказывания, становится причиной коммуникативных недоразумений.

Текст обладает двумя основными свойствами - связностью и цельностью [Леонтьев, 1979, 1997; Мурзин и Штерн, 1991]. Связность текста - категория лингвистики текста (речи). Она определяется на двух или нескольких последовательных предложениях. Признаки связности могут относиться к различным классам. Это могут быть синтаксические признаки (например, синтаксические параллелизм), синсемантические характеристики (определенные правила употребления личных местоимений и других замещающих слов), характеристики актуального членения, фонетические признаки, семиотические признаки (вопрос об общем случае требует ответа), соотнесенность предложений по внешним количественным характеристикам, например по длине. Признаки связности не задаются коммуникативной интенцией говорящего, а возникают уже в ходе порождения текста как следствие его

цельности. Реципиент использует их не как опору для восстановления общей структуры текста, а лишь как сигналы, определяющие способ текущей обработки этого текста. В противоположность связности, цельность есть характеристика текста как смыслового единства и определяется на всем тексте (или на отдельных его фрагментах, относительно законченных в содержательном отношении). Она имеет психолингвистическую природу. Суть феномена цельности состоит в иерархической организации планов (программ) речевых высказываний, используемой реципиентом при восприятии данного текста. Внешние языковые и речевые признаки цельности выступают для реципиента как сигналы, позволяющие ему, не дожидаясь полного восприятия текста (а иногда и с самого начала процесса восприятия), прогнозировать его возможные границы, объем и, что самое главное, его содержательную структуру и использовать все эти данные для облегчения адекватного восприятия. В отличие от связности, цельность текста может быть большей или меньшей. По мнению Т.М.Дридзе, цельность текста возникает во взаимодействии говорящего (пишущего) и реципиента, в самом процессе общения. Встречающиеся в различных языках признаки цельности текста могут быть разбиты на три основных группы: а) признаки, заданные коммуникативной интенцией и реализуемые на всем тексте как смысловое единство (например, модальность или диктальность как характеристики), маркируют смысловую структуру (структурообразующая функция); б) признаки, характеризующие цельный текст через повторяемость, но не соотнесенные с его смысловой структурой (например, так называемые нарративные глагольные формы в различных языках, имеющие параллель в русских конструкциях вроде: *И он встал... И видел... И подумал...*), - наличие или отсутствие перехода от смыслового компонента одного уровня к смысловому компоненту другого уровня; в) сигналы границ цельного текста (например, в

некоторых русских фольклорных текстах зачин: *Жил-Был...*), - внешние рамки текста, вероятно, как смыслового единства.

5.4. Психолингвистический анализ текста

Текст как феномен - явление весьма многогранное, разнообразное и многоаспектное. А "понимание текста" также стало спорным вопросом. В лингвистической, психологической, психолингвистической и методической литературе о тексте и его понимании существуют разнообразные понятия, объяснения и размышления. Здесь мы не пытаемся подробно описывать всякие определения, процитируем мысль А.А Леонтьева [1997, с. 141]: что "понимание текста - это процесс выработки алгоритма операций, предписываемых текстом. Вообще понятно то, что может быть иначе выражено". В связи с интерпретацией; он же ввел понятие "образа содержания текста" (см. о нем также Леонтьев, 1979; Леонтьев, 1989). Образ содержания текста - это сам процесс понимания, взятый с его содержательной стороны. Образ содержания текста принципиально динамичен. Он не есть, а становится, и лишь в постоянном становлении - его бытие. Восприятие текста подчиняется общим закономерностям восприятия, и образ содержания текста есть тоже предметный образ. Его предметность - изменяющий мир событий, ситуаций, идей, чувств, побуждений, ценностей человека - реальный мир, существующий вне и до текста. Содержание текста принципиально полифонично, оно имеет множество степеней свободы, о чем прекрасно писал М.М.Бахтин [М.М.Бахтин, 1979, с. 246-247; 1986, с. 484]. Оно многоаспектно, стоящий за ним мир может быть увиден и осмыслен реципиентом по-разному в зависимости от того, что ему нужно увидеть, с какой целью и с какой установкой он "всматривается" в текст.

О понимании текста Л.С.Выготский [1982, с. 357-358] писал, что мы "восходим" от понимания слов и их значения к смыслу и мотиву высказывания, т.е.:

психологический анализ психолингвистический анализ



Нам интересно, например, представить модель восприятия текста в виде следующей цепочки, который описан в книге В.В.Красных (1998):

а) физическое восприятие текста;



понимание прямого, "поверхностного" значения;



соотнесение с конситуацией, контекстом (в широком смысле);



понимание "глубинного" значения;



соотнесение с фондом знаний, пресуппозицией;

б) интеллектуально-эмоциональное восприятие текста, осознание смысла текста, его концепта. Таким образом, при восприятии текста, возможно, имеют место три «уровня» значений текста и три уровня понимания текста.

Там же она описала 11 параметров текста (текст рассматривается как основная единица ситуации и дискурса, являющихся компонентами коммуникативного акта) и определила психолингвистические характеристики анализируемого текста.

Параметрами текста являются: 1) конситуация; 2) время; 3) последовательность реплик коммуникантов; 4) конкретный субъект; 5) стимул к речевому действию и интенция порождения речи; 6) вербальная форма продукта речемыслительной деятельности; 7) реакция на конкретное речевое действие; 8) структура текста: микротексты и макротексты; 9) логико-смысловое строение текста; 10) конкретное речевое действие как минифрагмент коммуникации; 11) связи между речевыми действиями.

Психолингвистические характеристики анализируемого текста: 1) наличие или отсутствие объединяющего коммуникантов единого мотива осуществления деятельности; 2) наличие или отсутствие объединяющей коммуникантов единой установки на осуществление совместной деятельности; 3) осуществляют ли коммуниканты совместную детальность (в том числе речевую); 4) получается ли в результате осуществления совместной деятельности коммуникантов единый текст; 5) реагируют ли коммуниканты на изменения конситуации; и если да, то каким образом; 6) насколько активно и адекватно коммуниканты участвуют в коммуникации.

Определение уровней понимания текста, описание параметров текста и определение психолингвистических характеристик текста позволяет нам определить коммуникативное поведение участников данной коммуникации.

5.5. Техника чтения

Техника чтения является очень важным фактором, который очень сильно влияет на скорость чтения и переработку информации. Следует подчеркнуть три главных правила техники чтения:

1) читать технически правильно - это не значит ускорять движения глаз, а воспринимать в момент фиксации как можно большее количество

слов, связанных по смыслу, т.е. увеличивать емкость фиксации. За одну фиксацию глаз может схватить до 20 печатных знаков, а это составляет 2-3 слова;

2) привычка перечитывания текста может стать отрицательным навыком техники чтения;

3) правильно читать: без артикуляции (внутреннего проговаривания); при ритмичном движении глаз вперед по строчке (без регрессивных движений); "при широком охвате строки глазом" [И.К.Гапочка, 1989, с.228]. Чтобы достичь правильной техники чтения, следует обратить внимание на следующие аспекты: развитие произносительных навыков и сам процесс чтения. Умение установить буквенно-звуковые соответствия и умение прогнозировать развертывание языкового материала являются самыми основными механизмами чтения. Очень важно также, при чтении вслух, развитие произносительных навыков. По мнению З.И.Клычниковой [1973, с.36], предположительно можно выделить следующие шесть произносительных уровней, проявляющихся у реципиентов при чтении иноязычного текста: 1) уровень произнесения отдельного звука; 2) уровень произнесения отдельного слога; 3) уровень произнесения слова; 4) уровень произнесения синтагмы; 5) уровень произнесения фразы; 6) уровень произнесения текста. Шестой уровень - это самый высокий уровень владения произносительными навыками при чтении. Он характеризуется совершенным владением звуковой и интонационной структурой фраз в связном тексте. А для овладения техникой чтения необходимы тренировки на уровне фразы или группы фраз. Совершенная техника чтения предполагает чтение без внешнего озвучивания. Беззвучное чтение означает "автоматизацию и свертывание (сокращение) речевых мыслительных процессов, что и делает возможным почти мгновенный перевод зрительно воспринимаемых графем в беззвучно произносимую (внутреннюю) речь" [З.И.Клычникова. 1973, с.38]. При громком чтении, т. е. чтении вслух, как и при чтении "про

себя", рецепиенты должны уметь в случае необходимости правильно произносить слова и интонировать фразы текста. И чем лучше рецепиент читает вслух, тем лучше и легче читает он "про себя". Таким образом, читая вслух, он закрепляет навыки артикуляции, укрепляется в интонировании и тем самым развивает у себя фонетически правильную речь. В связи со сказанным особое значение приобретает выразительное чтение на неродном языке. Чтение должно включать различные упражнения при чтении вслух, начиная с самых простейших и завершая чтением фраз и текста. Развитие техники чтения требует разработки и применения разнообразных упражнений, которые позволяли бы добиться быстрее переключения внимания читателя с моторных ощущений на распознаваемые графические символы текста. Развитие техники включает также работу над выразительным чтением. Выразительное чтение должно начинаться с правильной постановки логического ударения во фразе и ее правильному членению на синтагмы.

5.6. Умения, которыми должны овладеть рецепиенты в процессе рецептивной переработки информации, заложенной в русскоязычных текстах

5.6.1. Умения чтения

Проблема выделения умений, формируемых в процессе чтения является более разработанной, однако единого мнения в этом все-таки не нашлось. Большинство методистов, вероятно, выделены две группы умений. Первую группу составляют умения, связанные с пониманием языкового материала текста. Они направлены на переработку воспринимаемой информации на языковом уровне и обеспечивают, в итоге, точность понимания языковой стороны текста. Вторую группу - умения, связанные с пониманием содержания текста, т.е. умения смысловой обработки информации. Эти умения предполагают извлечение фактической

информации, заложенной в тексте, и ее осмысление, что проявляется, конечно, в полноте и глубине понимания прочитанного. Учитывая рациональность такой классификации умений чтения, мы предпочитаем включать в нее и национально-ориентированные факторы и использовать новые данные когнитивной психологии, когнитивной лингвистики, а также психолингвистики, касающиеся процессов рецептивной переработки информации в русскоязычных текстах не носителями данного языка.

В рамках данного параграфа мы считаем эту точку зрения выделения навыков и умений при чтении наиболее приемлемой.

В качестве умений **первой группы** выступают такие, как:

1) умения, связанные с подготовкой к рецептивной переработке информации на языковом уровне

На фонетическом уровне:

- это умения, связанные с закреплением зрительного образа звука;
- умения, связанные с работой с трудными звуками;
- умение узнавать знакомую букву в слове;
- умение озвучивать буквы в различных типах слогов, учитывая слоговой принцип русской графики;
- умение правильно произносить вслух и про себя графические морфемы;
- умение правильно ставить ударение слов при помощи сопоставления его с кыргызским ударением, где ударение на последнем слове слова;
- умение читать с правильной формулировкой ИК.

На лексическом уровне:

- умение выделять дифференциальные признаки слова как лексем;
- умение преодолевать интерференцию в графическом образе слова;

- умение правильно озвучивать графическое слово, соблюдая нормы русского произношения;
- умение узнавать словообразовательную форму слова, особенно новых слов.

На синтаксическом уровне:

умение читать вслух слова в словосочетании и предложении, соблюдая правила слитного произношения и нормы ритмического оформления;

- умение читать вслух или про себя, учитывая темп речи;
- умение правильно читать вслух несколько синтагм, соблюдая нормы ритмического оформления;
- умение самостоятельно членить предложения на синтагмы в зависимости от контекста, от разного расположения смысловой нагрузки в нем;
- умение читать вслух целые предложения с соответствующей фонетической разметкой и логическим ударением;
- узнавать в целом предложении типы синтаксических связей и средства их выражения;
- умение предупреждать и преодолевать межъязыковую и внутриязыковую интерференцию предложения по семантике или по структуре;

2) умения восприятия и понимания на уровне значения

На уровне слова:

- умения, связанные с пониманием лексического значения морфемы и изолированного графического слова;
- умение определять лексическое значение корневых морфем;
- умение устанавливать лексическое значение изолированного графического слова с помощью зрительной опоры, словаря и т.п.;
- умение определять лексическое значение по контексту (например: многозначные слова, синонимы, антонимы, омонимы и паронимы);

- умение понимать и выявлять культурологическую информацию слов;
- умение уловить стилистические оттенки слов по контексту;
- умение понимать прагматические установки слов в употреблении.

На уровне словосочетания:

- умение определять и выявлять типы синтаксической связи, порядок расположения слов в словосочетании, которыми отличается русский язык от кыргызского языка;
- умение определять лексическое значение главного и зависимого компонентов на основе грамматического значения;
- умение узнавать устойчивые, фразеологические выражения, крылатые слова и т.п., сопоставляя их с кыргызскими вариантами.

На уровне предложения:

- умение определять лексическое значение слов, заполняющих структурную схему предложения;
- умение понимать значение каждой пропозиции в простом или сложном предложении;
- умение определять субъективно оценочное отношение автора к содержанию предложения;
- умение определять достоверность / недостоверность информации;
- умение находить лексические показатели в предложении;
- умение находить модальные слова, частицы и т.п.;
- умение понимать целеустановку предложения;
- умение выделять исходную информацию и актуальную информацию;
- умение использовать для выделения темы и ремы: а) порядок слов, б) порядок частей сложного предложения;
- умение использовать для нахождения темы и ремы логическое ударение при чтении вслух и т.п.;

- умение выделять главную и второстепенную информацию предложения;
- умение выделять ключевые слова или словосочетания в предложении.

3) умения, связанные с подготовкой к восприятию и пониманию значения и смысла информации на текстовом уровне

На предтекстовом этапе:

а) умение мгновенно узнавать графическую форму слов при подготовке к чтению групп слов, словосочетаний, предложений:

- умение узнавать зрительные образы слов;
- умение восприятия зрительного образа новых слов в сочетании со слухоартикуляционными;
- умения, связанные с пониманием лексического значения слова или словосочетания;
- умения, связанные с пониманием лексических значений слов, словосочетаний в границах отдельных предложений, с определением контекстуального значения языковых единиц;
- умение соотносить значение слов в соответствии с изучаемой темой;
- умения, связанные с трансформацией единиц обучения на уровне предложения, микротекста или целого текста;
- умение узнавать грамматическую форму слова, словосочетания в предложении;

б) умения, связанные с развитием техники чтения:

- умение быстро охватывать взглядом синтагмы при чтении;
- умение правильно читать вслух синтагмы и членить предложение на синтагмы;
- умение на развитие интонационного членения текста при чтении вслух;

в) умения, связанные с пониманием лексического значения наряду с овладением грамматических конструкций:

- умение соотносить зрительные образы новых слов с их значениями;
- умение определять словообразовательную структуру новых слов и догадаться их значения;
- умение определять лексическое значение по контексту;
- умение понимать общее значение синтаксической конструкции предложения;
- умения, связанные с нахождением и выделением актуальных речевых доминант;
- умение быстро запоминать и удерживать в памяти отдельные предложения, фрагменты микротекста;
- умение предвосхищать отдельные компоненты предложения.

г) умения, связанные с пониманием лингвострановедческих сведений:

- умение подобрать необходимые сведения о рассматриваемой информации из текста;
- умение понимать особую организацию слов в художественном тексте.

Вторую группу умений чтения составляют умения, связанные с пониманием содержания текста, т.е. умения смысловой обработки информации.

На притекстовом этапе:

1) умения, связанные с пониманием текста на уровне значения:

- умение выделять в тексте отдельные его смысловые элементы;
- умение делать синтаксический анализ предложения в процессе понимания (например, при синтаксической многозначности, взаимозависимости);
- умение выделять основную мысль текста;

- умение ориентироваться в семантической структуре текста, построенного на основе отдельной метатемы;
- умение обобщать, синтезировать отдельные факты;
- умение объединять отдельные факты в смысловые куски в результате установления связей между ними;
- умения, связанные с определением основной информации, наиболее существенных фактов;

2) умения, связанные с формированием коммуникативной установки при чтении текста:

- умение ориентироваться в смысловой организации текста по названию;
- умение ориентироваться в смысловой организации текста по опорным словам, выделенным фразам;
- умения, связанные с установкой на восприятие общего содержания текста;
- умение обнаруживать способы изложения и определять смысловые связи между предложениями в тексте и находить формальные средства их выражения;
- умение читать предлагаемый текст в ограниченное время

3) умения, связанные с развитием стратегий чтения;

- умение применять прогнозирование на языковом и смысловом уровнях;

- умение обнаруживать ключевые слова;

- умение узнавать языковые формы выражения ментальных стереотипов;

- умение узнавать "образ мира" у русских через призму языка;

- умение активизировать ментальный лексикон;

- умение активизировать семантическую сеть в процессе смысловой переработки;

- умение делать лингвокультурологический анализ текста;

- умение делать стилистический, семантический, структурный и прагматический анализ текста;

- умение делать "дискурсный анализ" текста;

- умение использовать модели понимания текста (партикуляризовать схему - конструировать концептуальную структуру - конструировать партикуляризованную репрезентацию ситуации - рассуждать по аналогии с известной ситуацией).

На послетекстовом этапе:

1) умения, связанные с общим пониманием содержания текста, с пониманием фактического содержания со смысловой переработкой извлеченной информации, с анализом типа коммуникативной организации текста:

а) умения, связанные с пониманием общего содержания текста:

- умение подбирать необходимую информацию и компрессировать общую информацию в виде сжатого высказывания;

- умение сокращать избыточную информацию текста;

- умение определять, выявлять семантическую структуру текста;

- умение структурировать смысловое содержание и на этой основе составлять план прочитанного текста;

- умение производить компрессию текста на основе знания его смысловой структуры;

б) умения понимания фактического содержания текста:

- умение выделять из текста наиболее информативные элементы, определять их значимость с учетом коммуникативной установки(интенции);

- умение выделять ключевые слова, словосочетания, смысловые вехи в тексте;

- умение объединять отдельные факты в смысловые куски, опираясь на их связи;

- умение соотносить отдельные части текста друг с другом;

- умение определять их логическую связь;

в) умения, связанные со смысловой переработкой извлеченной информации:

- умение понимать художественную образность;

- умение, связанное с пониманием словесных образов;

- умение, связанное с пониманием идеи текста (подтекста, точки зрения автора и т.п.);

г) умения, связанные с воспроизведением извлеченного из текста содержания:

- умение воспроизвести содержание прочитанного текста в сжатом виде;

- умение построить подобное сообщение на основе информации, полученной из текста, опираясь на опорные слова или словосочетания, план построения текста и другие опоры;

- умение передать основную информацию прочитанного текста своими словами;

- умение строить свое суждение в форме, близкой к тексту-источнику;

- умение обобщать и синтезировать содержание прочитанного в сжатом виде;

- умение обобщать, оценить различные точки зрения, изложенные в тексте;
- умение дать свою оценку прочитанному;
- умение выразить свою точку зрения по поводу полученной информации из текста.

5.6.2. Умения аудирования

Для формирования и развития навыков и умений аудирования традиционным является выделение этих навыков и умений по механизмам. В данном параграфе мы отказываемся от традиционного выделения умений и навыков аудирования и представляем набор умений и навыков, которыми реципиенты должны овладеть в процессе слухового восприятия текста, и исходя из общепринятого принципа выделения уровней восприятия и понимания информации при аудировании с учетом деятельностной природы речевого процесса, языковых уровней, с которыми реципиенты сталкиваются в этом процессе, и этапов становления или работы с текстом.

В качестве **первой группы** умений выступают:

1) Умения, связанные со слуховым восприятием на языковом уровне.

На данном уровне следует обращать внимание на выработку и развитие умений и навыков, направленных на снятие языковых трудностей при аудировании.

На фонетическом уровне:

- умение узнавать звук и артикулировать его без направленного внимания на работу органов артикуляции;
- умение различать звуки, которых в родном языке нет или трудно их артикулировать (например: **в, ф, ц**, различение звонких и глухих согласных

б-п, д-т, з-с, стечения согласных в начале слова *кн, ст*, твердые и мягкие согласные типа *шест – шесть, галка – галька, банка – банька*;

На лексическом уровне:

- умение узнать форму слова по характерным звукам;
- умение узнавать грамматическую форму звучащего слова;
- умение выделить отдельные слова из речевого потока;
- умение правильно воспринимать услышанные слова, учитывая фонетические правила чтения (например: *вокзал – во [г]зал, луг – лу[к], читате[ль] – читате[ли], лодка*);

На синтаксическом уровне:

- умение распознавать звучащее словосочетание по синтаксическим признакам;
- умение правильно озвучивать словосочетание по правилам стандартного произношения;
- умение прогнозировать и озвучивать словосочетание по его началу;
- умение проговаривать по памяти вслух или про себя воспринятое на слух словосочетание текста;
- умение узнавать звучащее предложение по определенным интонационным сигналам;
- умение членить звучащее предложение на синтагмы;
- умение определять количество синтагм в предложении;
- умение различать паузы между синтагмами;
- умение адекватно воспринимать логическое ударение в синтагмах;
- умение выделять на слух центр ИК;
- умение узнавать структурную схему простого и сложного предложения по его компонентам;

- умение выделять главную и придаточную части сложного предложения;
- умение прогнозировать структурную схему предложения по его началу;

2) умения, связанные с подготовкой к восприятию и пониманию информации на уровне значения

На уровне слов:

- умение определять лексическое значение слов по контекстам;
- умение определять лексическое значение слов по словообразовательным компонентам.

На синтаксическом уровне:

- умения, связанные с пониманием смысловой организации словосочетания и предложения;
- умение определять характер синтаксической связи в словосочетании - согласование, управление или примыкание;
- умение определять лексическое значение главного и зависимого компонентов;
- умение определять лексическое значение слов, опираясь на структурную схему предложения;
- умение производить актуальное членение простого и сложного предложения;
- умение выделять логическое ударение, ключевые слова;

На уровне текста:

Предтекстовый этап

Умения, связанные с отработкой механизмов слушания, фонетического и интонационного слуха:

- умения, связанные с развитием фонематического слуха;
- умение, связанное с развитием механизма внутреннего проговаривания;
- умения, направленные на развитие интонационного слуха;
- умения, направленные на развитие механизма оперативной памяти;
- умения, связанные с развитием механизма внимания;
- умения, направленные на развитие языковой догадки;
- умение, направленное на развитие механизма вероятностного прогнозирования;
- умения, связанные с пониманием лексического значения слова или словосочетания в предложении по контексту;
- умения, связанные с перестановкой единиц обучения на уровне предложения, фразы или микротекста;
- умения, связанные с узнаванием грамматической формы слова, словосочетания в предложении;
- умения, связанные с пониманием структуры предложения, опираясь на синтаксические связи.

Вторую группу умений аудирования составляют умения, связанные со смысловой переработкой извлеченной информации.

Притекстовый этап

Умения, связанные с формированием коммуникативной установки на воспринимаемый текст:

- умение определять смысловую организацию текста по опорным словам и предложениям;
- умение ориентироваться в смысловой организации текста по названию;
- умения, связанные с установкой на обнаруживание способов изложения и формальных средств выражения текста;
- умение ориентироваться в прагматической установке

говорящего.

Умения, связанные с развитием стратегий аудирования:

- умение активизировать семантическую сеть с целью понимания и запоминания прослушанного;
- умение использовать систему ментального лексикона русского и кыргызского языков;
- умение использовать модель понимания речевого сообщения - снизу-вверх, сверху-вниз, теория схемы, модель ситуации и т. п.;
- умение извлекать культурологическую информацию;
- умение извлекать нужную информацию по определенной цели аудирования.

На уровне значения:

- умение выделять в тексте отдельные его смысловые факты по опорным словам и предложениям;
- умение выделять основную идею текста;
- умение обнаруживать отдельные факты, составляющие главное содержание текста;
- умение выделять главную и избыточную информацию в соответствии с заданным вопросом текста (интенцией);
- умение объединять отдельные факты в смысловые блоки на основе использования плана текста;
- умение передать основную информацию в виде наводящих вопросов;
- умение выражать основное содержание прослушанного текста одним сжатым предложением.

Послетекстовый этап

Умения, связанные с пониманием текста на уровне смысла.

Умение понимания фактического и смыслового содержания прослушанного текста:

- умение выделять главную информацию и избыточную информацию после первого прослушивания текста;
- умение выделять из звучащего текста нужные события или факты;
- умение понимать общую идею текста;
- умение понимать подтекстовую идею текста;
- умение дать свою оценку о прослушанной информации текста.

Умение последующего воспроизведения воспринятого из текста содержания:

- умение передать основное содержание прослушанного текста в виде назывных предложений;
- умение делать сообщение на основе информации, извлеченной из текста, опираясь на предлагаемый план;
- умение передавать основную информацию прослушанного текста своими словами;
- умение дать оценку прослушанному тексту.

В данном параграфе представлен минимальный набор навыков и умений, которые, на наш взгляд, должны быть сформированы в процессе переработки информации в учебных текстах при чтении и аудировании на русском языке реципиентами-кыргызами. Выделение данного набора умений и навыков, в какой-то мере, носит лишь условный характер. Однако в работе такой набор умений и навыков используется как основа для практических разработок по формированию и развитию у кыргызов перцептивной речевой деятельности на русском языке.

Выводы

о психолингвистических аспектах восприятия речи

1. Все существующие теории восприятия речи могут быть классифицированы по двум важнейшим параметрам. Первый параметр - это моторный или сенсорный принцип восприятия. Второй - его активный или пассивный характер. А.А.Леонтьев определенно утверждал, что речевосприятие - это «активный динамический процесс, происходящий при

обязательном участии моторного, а именно речедвигательного звена». Пассивные теории восприятия - это теории пошагового принятия решений, соотносимые с моделью с конечным числом состояний.

2. Текст обладает двумя основными свойствами - связностью и цельностью. Связность текста - категория лингвистики текста (речи). Она определяется на двух или нескольких последовательных предложениях, цельность есть характеристика текста как смыслового единства и определяется на всем тексте.

3. "Понимание текста - это процесс выработки алгоритма операций, предписываемых текстом. Вообще понятно то, что может быть иначе выражено". Образ содержания текста - это сам процесс понимания, взятый с его содержательной стороны. Образ содержания текста принципиально динамичен. Он не есть, а становится, и лишь в постоянном становлении - его бытие.

4. Восприятие текста подчиняется общим закономерностям восприятия, и образ содержания текста есть тоже предметный образ. Л.С.Выготский писал, что мы "восходим" от понимания слов и их значения к смыслу и мотиву высказывания.

5. Первую группу умений чтения составляют умения, связанные с пониманием языкового материала текста. Вторую группу - умения, связанные с пониманием содержания текста, т.е. умения смысловой обработки информации.

6. В качестве первой группы умений аудирования выступают умения, связанные со слуховым восприятием на языковом уровне. Вторую группу умений аудирования составляют умения, связанные со смысловой переработкой извлеченной информации.

Глава 6.

Когнитивные аспекты рецептивной переработки информации

6.1. Когнитивный подход к переработке информации

Основные этапы и компоненты когнитивной переработки информации

В когнитивном процессе объединяются серии этапов и компонентов переработки информации, каждый из которых представляет собой некую гипотетическую единицу, которая включает набор уникальных операций, выполняемых над входной информацией, например: восприятие, репрезентация, понимание, мышление, рассуждение, формирование понятий, внимание, память.

Восприятие - это начальный момент психических процессов. Восприятие относится как к отдельным сенсорным актам, так и к процессам интеграции и синтеза полученных чувственных данных, как к способностям человека выделять в действительности признаки, качества, стороны разных объектов и процессов, так и формировать их целостный образ. А также к способностям членить, дискретизировать, структурировать сенсорные

данные, то есть весь поток обрушивающейся на человека информации и воспринимаемой им как множество разных материальных сигналов или воспринимаемой им как множество разных материальных сигналов, а также стимулов.

В процессе переработки информации существует два вида восприятия: зрительное и слуховое восприятие. Анализ зрительного восприятия невозможен без учета типов движений глаз, цвета, пространства и формы. Исследование слухового восприятия должно учитывать физиологические основы слуха, слуховые ощущения, слуховое восприятие пространства, звуковысотный слух и речевой слух. Восприятие речевых звуков является очень сложным процессом.

Процесс восприятия речи можно условно подразделить на четыре разных, но взаимосвязанных между собой стадии: аудиторную, фонетическую, фонологическую и лексико-синтаксико-семантическую. Акустическая информация на аудиторной стадии представляет собой физические акустические сигналы со всеми присущими им характеристиками: частотой, интенсивностью и продолжительностью. На фонетической стадии происходит отождествление акустических сигналов, полученных на аудиторной стадии, с конкретными звуками языка. В процессе восприятия речи используется как контекстно зависимая, так и контекстно независимая информация. На фонологической стадии процесса восприятия речи осуществляется сведение фонетических единиц в фонологические, которые присущи данному конкретному языку. Наконец, на стадии лексического, синтаксического и семантического восприятия речи подключаются такие компоненты процессора, как знание структуры слова, предложения и дискурса и общие прагматические соображения. Процесс восприятия речи на этой стадии происходит как сверху вниз, так и снизу вверх.

Современных когнитивных психологов интересуют также вопрос объема восприятия и вопрос связи восприятия с мышлением, с ментальными репрезентациями, со знанием и способами его получения. Изучение объема восприятия имеет целью понять особенности обработки информации и опирается на тахистоскопические процедуры, регистрацию движений глаз и зрительных фиксаций. В современных исследованиях по идентификации букв и слов доминируют определенные темы: какие характеристики стимула влияют на опознание? Каковы в норме отношения между стимулом и памятью? Как влияют на опознание слова контекст и частота? Какие модели познания надо разработать, чтобы описать этот процесс? Изучение фиксаций глаз показывает, что более длительные фиксации возникают при чтении более редких слов в конце предложений и в сложных словосочетаниях. Это подтверждает правильность моделей чтения, предполагающих наличие взаимодействия между стимулом и памятью. Тахистоскопические исследования доказывают, что буквы и слова легче распознаются, когда их предъявляют в составе значимой последовательности.

Опознание слов облегчается их знакомостью и контекстом. Чем больше знакомых слов, тем быстрее и намного лучше происходит опознание слов на ранней стадии обработки информации.

Известно, что восприятие требует внимания. Многие современные теории внимания основаны на положении о том, что способность системы обработки информации справляться с потоком входной информации определяется ограничениями самой системы. С точки зрения когнитивной психологии внимание рассматривается как одна из когнитивных способностей человека, которая ярко проявляется в процессах обработки информации и заключающаяся в возможности сосредоточиться при этом на одном из типов поступающей информации (визуальной, тактильной, аудиторной и т.п.) или определенном объекте, явлении, процессе, области

знания; концентрация восприятия или интеллектуальной деятельности на отдельной черте перцептуального процесса или отдельной мысли, отдельной структуре сознания, отдельном концепте; «остановка» в процессе обработки информации на одном из ее объектов путем фокусировки всех когнитивных усилий для его выделения, опознания и классификации. В исследованиях внимания рассматриваются четыре главных аспекта: 1) пропускная способность и избирательность внимания, 2) уровень возбуждения, 3) управление вниманием и 4) сознание. В общем, под сознанием мы понимаем знание о событиях или стимулах окружающей среды, а также знание о когнитивных явлениях, таких, как память, мышление и ощущение. Сознание есть осознание внешней и внутренней информации, отражение действительности и продукт развития жизни. Этот феномен изучается по его связи с языком. Ведь, по мнению Л.С.Выготского и А.Н.Леонтьева, сознание имеет как языковую, так и речевую природу. Различия уровней сознания связаны с различными системами памяти. Сознание выполняет двойную задачу: оно выбирает, какая система действия будет доминировать, и устанавливает для нее цель. Пропускная способность внимания - это положение, относящееся к процессу переработки информации и ограничивающее поток входной информации в соответствии с возможностями внимания и памяти реципиента. Исследования избирательного внимания и пропускной способности проводятся на материале слуховых, а также зрительных сигналов. В последние модели обработки информации входят управляющие процессы и механизмы внимания, движение информации в них осуществляется путем ее направления как к подсистемным структурам, так и от них. Постулируются два различных типа процессов, включающих автоматическую и управляемую обработку информации, при этом в обоих случаях обработка в некоторой степени контролируется человеком.

Память - когнитивная способность удерживать в голове информацию о мире и сохранять опыт и знания в виде когнитивных и ментальных репрезентаций как определенных структур представления знаний и оценок, а также способность помнить и воспроизводить в актах речемыслительной деятельности прежние впечатления и знания, мысленно или вербально ими оперировать. Также для обозначения самого запаса хранящихся в голове сведений и впечатлений, функцией которого является обеспечение самых разных процессов по обработке и переработке информации. В изучении памяти существуют две концепции понимания - это процессуальное и статическое понимание памяти. Так, лексикон, по мнению отдельных ученых, - это скорее динамический тип памяти, ибо он обеспечивает при восприятии и порождении речи процессы как кодирования так и декодирования информации и перехода ее из одного кода в другой. Функциональное описание памяти связывает ее с участием во всех речемыслительных процессах, т.е. во время обработки информации, происходящей в особенно явном виде в процессах порождения и восприятия речи. С другой стороны, независимо от видов понимания описываются также функции ее как хранение информации, распознавание, извлечение из памяти или нахождение нужной информации. С точки зрения когнитивного и информационного подходов модели памяти разделены на три типа - процедурная, эпизодическая и семантическая.

а) Эпизодическая память рассматривается и считается как продукт перцептивной деятельности человека, результат того, что он видел, слышал, такое восприятие всегда связано со временем.

б) Семантическая память определяется как память о значимой для человека информации, как структурированная определенным образом и постоянно пополняемая система знаний о мире и языке, которая регистрирует не воспринимаемые свойства входных сигналов, а их когнитивные референты. По структуре компонентов когнитивных систем

хранения можно выделить три вида памяти. Сенсорное хранение (кодирование: сенсорные признаки), кратковременная память (кодирование: акустическое, зрительное, семантическое; опознанные и названные сенсорные признаки) и долговременная память (семантическое; зрительные представления, абстракции, значения, образы). Сохранность зрительных впечатлений и их кратковременную доступность для дальнейшей обработки Найссер [1976] назвал иконической памятью. Иконическое хранение является довольно примитивным видом памяти, в котором информация не преобразуется и не связывается с другой информацией. Найссер У. назвал сенсорную слуховую память "эхоической памятью". Эхоическая память обеспечивает дополнительное время, с целью расслышать слуховое сообщение. Эхоическое хранение, сохраняя на короткое время слуховую информацию (около 4 сек.), обеспечивает нас непосредственными контекстуальными признаками, необходимыми для понимания слуховой информации. Эти данные когнитивной психологии о памяти дают возможность пересмотреть некоторые вопросы восприятия и хранения информации при чтении и аудировании.

Репрезентация (ментальная репрезентация) относится к процессу представления. По способу представления выделяются образная или вербальная; модальная и амодальная; аналоговая и символическая. Все репрезентации могут быть выведены и выводятся на один уровень - это уровень ментальных репрезентаций, уровень концептуальной структуры. Совокупность вербальных репрезентаций называют ментальным лексиконом, а совокупность всех концептуальных репрезентаций именуется концептуальной моделью. Язык - особая репрезентационная система, ибо он тоже кодирует в знаковой форме нечто, стоящее за его собственными пределами. Слова и прочие языковые единицы - то есть языковые репрезентации - активизируют поэтому сущности, знаковыми заместителями которых они являются, они возбуждают в памяти человека связанные с ними

концепты. По теории репрезентации существуют несколько когнитивных моделей переработки информации: 1) "снизу-вверх"; 2) "сверху-вниз"; 3) сравнение с эталоном; 4) подетальный анализ и 5) прототипное сравнение.

Понимание (интерпретация) - когнитивная деятельность, результатом которой является установление смысла некоторого объекта (обычно текста или дискурса). В 70-е годы структурный подход понимания языка переходил к процессуальному подходу. С когнитивисткой точки зрения все многообразие концепций понимания в современной лингвистической, психологической и философской литературе, взятых из теорий языка и речи, можно свести к девяти группам. 1) Использование языкового знания. 2) Построение и верификация гипотетических интерпретаций. 3) "Освоение" сказанного. 4) Реконструкция намерений автора. 5) Установление степени расхождения между внутренним и модельным мирами. 6) Установление связей внутри модельного и внутреннего миров. 7) Соотнесение модельного мира с непосредственным восприятием действительности. 8) Соотнесение с линией поведения. 9) Выбор "ключа". Понимание включает в себя не только обработку и интерпретацию воспринимаемых данных, но и активацию и использование внутренней, когнитивной информации. В целом, понимающий располагает тремя видами данных, а именно: информацией о самих событиях, информацией о ситуациях или контексте и информацией о когнитивных пресуппозициях. В когнитивной психологии понимание рассматривается как и конструирование репрезентации.

Данные когнитивной психологии доказывают о том, что на понимание влияют такие факторы, как наличие редких слов, интегрирование важных словосочетаний и умозаключения. Знания как ситуационные, так и приобретенные на протяжении истории индивидуума также влияют на понимание.

М.Бирвин [1983] сформировал следующий ряд базовых положений, касающихся процессов языкового понимания, и некоторые следствия, вытекающие из этих положений: 1) обычное понимание языка включает отображение речевого сигнала в фонетическую репрезентацию, которая организована в виде последовательности фонетически определенных словоформ и релевантных суперсегментных признаков; 2) обычное понимание языка включает внутреннюю репрезентацию контекстуального значения, зависящую от структуры, приписанной речевому сигналу, и контекстуальной информации; 3) понимание естественного языка включает приписывание синтаксической структуры речевому сигналу. Так что определяет способ, с помощью которого соотносится с логической формой; 4) понимание естественного языка есть в высшей степени автоматический и в значительной степени спонтанный процесс; 5) обычное понимание языка есть многоуровневый параллельный процесс, строящий структуры на всех соответствующих уровнях. При этом конечный результат - это спецификация структурной интерпретации.

Задача формирования базовых положений состоит в концептуальном прояснении условий, которым так или иначе должны удовлетворять все теоретические модели, призванные объяснить процессы понимания языка.

Подводя итоги, мы завершили анализ вышесказанных этапов и компонентов понимания. А теперь переходим к рассмотрению когнитивных процессов, как мышление, рассуждение, формирование понятий, логика и принятие решений с точки зрения переработки и трансформации информации, а также когнитивной психологии.

Мышление характеризуется как познавательная деятельность "высшего уровня". Мышление - это процесс высшего уровня, с помощью которого формируется новая мысленная репрезентация; это происходит путем преобразования информации, достигаемого в сложном

взаимодействии мысленных атрибутов суждения, абстрагирования, рассуждения, воображения и решения задач [Р.Л.Солсо, 1996]. Обычно мышление характеризуется тремя основными характеристиками, а именно: оно когнитивно и "внутренне"; оно направлено на решение; мышление - это процесс, при котором в когнитивной системе происходит манипуляция знаниями. В когнитивной психологии велись исследования по формальному и образному мышлению. Формальное мышление включает в себя три этапа: а) интерпретацию посылок; б) сочетание посылок после интерпретации; в) выбор словесного обозначения для описания этой интерпретации. Некоторые исследователи изучали этнические аспекты и индивидуальные особенности мышления и доказали влияние индивидуальных и культурных различий на формальное мышление.

Формирование понятий или усвоение понятия - одна из самых важных когнитивных функций человека, которая относится к умению выяснять свойства, которые присущи некоторому классу объектов или идей. Формирование понятий также включает и раскрытие правил, связывающих концептуальные признаки. Для этого процесса важны такие виды когнитивной деятельности, как усвоение правил, ассоциирование и проверка гипотез.

Рассуждение - это продуцирование умозаключений. Природа этих продуктов позволяет выделить два класса рассуждений с точки зрения их направленности: рассуждения, нацеленные на эпистемологию, и рассуждения, нацеленные на прагматику текста. В первом случае граница проходит между рассуждением индуктивным и дедуктивным. Во-втором случае различие отмечается не очень четко: так как большинство рассуждений, направляемых прагматикой, неоспоримо являются рассуждениями партикуляризации, но можно найти немало примеров, когда они могут быть рассуждениями генерализации. Можно выделить две формы рассуждений. Первые ориентированы на конструирование знаний, вторые -

на приложение существующих знаний к частным содержаниям. Элементами информации, исходя из которых делаются рассуждения, являются, с одной стороны, информации, содержащиеся в сиюминутном состоянии репрезентации и, с другой стороны, знания, хранящиеся в памяти. Рассуждения продуцируют умозаключения, с одной стороны, посредством правил, которые определяют условия перехода от известной информации к выводам, с другой стороны, используя знания, находящиеся в памяти, которые касаются прагматических схем рассуждения. Рассуждения служат не только для наглядного доказательства, ибо они служат также для формирования гипотез, для развития эвристик поиска.

Таким образом, мы представили **теорию когнитивной психологии, когнитивной лингвистики и психолингвистики как теоретическую основу рецептивной переработки информации**. Одновременно также описали основные этапы и компоненты когнитивной переработки информации. Однако следует подчеркнуть, что в последние годы появились разные мнения об этих науках. Прокламировались следующие научные методические требования к психолингвистике (см. об этом [Tzeng 1990: 25-26]):

- необходимо перейти от исследования языковой компетенции к исследованию языкового "исполнения";
- предложение следует рассматривать не изолированно, а в контексте, в дискурсе, в обычном разговоре, а также в неречевом контексте;
- на переднем плане должна быть семантика, синтаксис должен считаться более семантическим;
- логические, рационалистские модели языка не подходят для обычного языка и должны быть заменены динамическими психологическими моделями;
- следует перейти от этнолингвоцентризма к кантролингвоцентризму;

- при формулировке межъязыковых обобщений следует опираться на данные многих языков, а не одного (скажем, не латыни - в большинстве традиционных грамматик, и даже не американского варианта английского языка в порождающих грамматиках).

А в критике когнитивного направления были такие концепции: мало учитывается также и то, что когниция - это исторический и социально-обусловленный процесс [Kirkeby 1994; 598]; в свои будущие программы когнитивная наука должна решительно включать сведения культурологического порядка [Eckardt 1993; 341]; когнитологи менее обращают внимание на рациональное, но не строго логическое мышление обычного простого человека с его простым здравым смыслом и т.п.

6.2. Модели переработки информации

Модель переработки информации предполагает разложение процесса познания на ряд этапов, каждый из которых представляет собой некую гипотетическую единицу, включающую набор уникальных операций, выполняемых над входной информацией. С 50-х годов в психолингвистике намечалось экспериментальное исследование моделей переработки информации. Чтение является одним из видов речевой деятельности и рассматривается как процесс декодирования речевого сообщения (текста). Одним из самых актуальных вопросов в психолингвистике является то, какая модель переработки информации лежит в основе данного процесса. С 50-х годов было предложено несколько ставших известными моделей переработки информации, основанных на данных лингвистики, психологии, когнитивной психологии, теории информации. С точки зрения когнитивной психологии предложены следующие теоретические позиции: гештальт-психология; а также сравнение с эталоном и подетальный анализ; опознание по прототипу; обработка информации по принципу "снизу-вверх" и "сверху-вниз". В данной работе мы анализируем модели только "снизу-вверх" и "сверху-вниз", симбиозные и десимбиозные модели.

6.2.1. Модели "снизу - вверх" и "сверху - вниз"

Модели обработки информации по принципу "снизу-вверх" и "сверху-вниз" обозначает то, что распознавание паттерна начинается с отдельных его частей (снизу-вверх), суммирование которых ведет к опознанию всего паттерна; либо распознавание всего паттерна ведет к опознанию его компонентов (сверху-вниз). А термины "снизу-вверх" и "сверху-вниз" заимствованы из компьютерной лексики. Принцип "снизу-вверх" соответствует русскому выражению "от частного к общему", а принцип "сверху-вниз"- выражению "от общего к частному" (соответственно, индуктивный и дедуктивный методы). Русские выражения обычно относятся к процессам мышления, американские аналоги - к любым процедурам (в том числе и сенсорным), выполняемым человеком и машиной. Общие выводы из анализа данных экспериментальных исследований имеют следующий вид. Переработка речевого высказывания заключается именно в том, что воспринятому отрезку речи приписываются определенные лингвистические характеристики путем сравнения его с имеющимися перцептивными эталонами. Эти эталоны представляют собой суть лингвистических признаков языковых единиц. Наиболее адекватно эти признаки описываются в уровневых моделях языка, которые, по всей вероятности, обладают психологической реальностью, так как различные модели восприятия речи, получающие экспериментальную верификацию, отражают процесс переработки речевого сообщения (текста) как процесс, проходящий последовательно разные уровни языковой системы. Поуровневая переработка протекает как процесс идентификации отрезка речи при помощи перцептивных эталонов, содержащих соответственно фонологические, лексические, синтаксические, семантические признаки. Представление об уровневой переработке является общим для всех современных моделей восприятия речи, которые делятся на две группы.

Первая - это так называемые "сериальные" модели, согласно которым лингвистически различные аспекты поступающей языковой информации. Это фонология, лексикон, синтаксис, семантика. Они перерабатываются на различных, друг от друга независимых уровнях переработки. Информация, возникающая в процессе переработки, передается только в следующий вышестоящий уровень, информация более высоких уровней не оказывает воздействия на работу низших уровней: система работает по принципу снизу-вверх (bottom-up). Вторая группа моделей строится, исходя из предположения о том, что информация более высоких когнитивных уровней, включая компоненты, которые репрезентируют экстралингвистическое знание, оказывают влияние на процессы переработки речи. Интерактивные модели постулируют, следовательно, поток информации с высоких уровней на низшие по принципу сверху-вниз (top-down). В 70-е годы появляется мнение, что интерактивные модели смогут достаточно действенно выражать признаки речи, способствуя ее декодированию. А некоторые теоретики, например, - Палмер (Palmer, 1975) предположили, что при определенных обстоятельствах опознание частей и целого может происходить одновременно в направлении снизу-вверх и сверху-вниз.

6.2.2. Симбиозные модели

Симбиозные модели рассматриваются как модель параллельной обработки информации. Делаются попытки построить более адекватные симбиозные модели, где предполагаются две параллельно работающие подсистемы понимания речи: лингвистическая система, которая работает сериально и вырабатывает лингвистическую информацию, одновременно и постоянно передавая ее в общую когнитивную систему, которая со своей стороны, учитывая уже имеющиеся знания, интерпретирует воспринятую речь. Обе системы функционируют параллельно, так что при возможных затруднениях в лингвистической системе переработки может

непосредственно использоваться информация другой системы. Обе системы сосуществуют параллельно и предполагают друг друга.

6.2.3. Десимбиозные модели

Десимбиозные модели появились в конце 70-х годов в противовес симбиозным моделям. Компьютерные модели стали более подтверждающимися в зрительной области и речи. Это такая компьютерная программа, анализирующая все детали входной информации одновременно [Р.Л.Солсо, 1996, с.554]. Было установлено, что в сигналах "снизу-вверх" заключается больше информации в количестве, чем информации, которые заложены в прежних моделях "сверху-вниз". Тем более, что некоторые гипотезы относительно симбиозных моделей не были доказаны результатами эксперимента. Так считалось, что читатель при чтении опускает легко прогнозируемые слова. Эта гипотеза не подтвердилась проверкой. Оказалось, что при чтении и легко прогнозируемые слова попадают в поле зрения читателя. Несмотря на то, что в когнитивной психологии было много экспериментов (Tulving and Gold, 1963), которыми проверена гипотеза о том, что контекстуальная информация помогает человеку опознавать и воспринимать слова, однако многие экспериментальные исследования доказали относительную независимость переработки лексики от контекста [Swinney, 1979; Tanenhaus, Leiman & Seidenberg, 1979]. Forster [1979] в работе, описывающей десимбиозные модели, выразил свое сомнение во влиянии "контекста" в процессе переработки лексики. Результаты, которые были получены другими исследованиями [Rayner, Frazier & Carlson, 1983; Ferreira & Clifton, 1986], подтверждали выводы Фостера.

6.3. Модели понимания текста

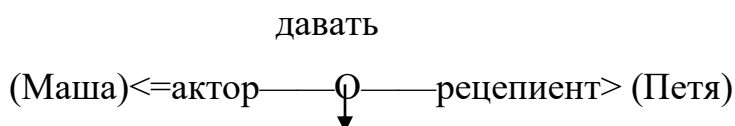
За последние годы предложен ряд моделей понимания. В данном исследовании мы не можем изложить здесь все эти модели, а кратко остановимся лишь на четырех из основных моделей

6.3.1. Ментальные модели

Ментальные модели чтения были предложены Джонсон Лэйрдом и Гарнхэмом. Основная идея модели сводится к следующему: 1) При понимании текста создаются его репрезентации в виде репрезентаций ментальных моделей. Такие репрезентации по структуре сходны частично с объективным миром, но не одинаковы с языковой структурой. В процессе восприятия содержания текста читающий или аудитор запоминают фрагменты действительности, отражающие объективный мир, но не языковую структуру текста. Хорошо запоминаются не синтаксис и семантика текста, соотношение между частями текста проявляется в модели опосредованно. 2) Значение словесной формы выражения зависит от контекста, ситуации, без такого контекста словесная форма выражения будет двусмысленной. 3) Репрезентация текста происходит одновременно с его чтением и аудированием по определенной схеме. Некоторые словесные формы выражения могут служить сигналами, побуждающими новые ассоциации. 4) Имплицитная, скрытая информация текста также может включаться в репрезентацию содержания в то время, когда формируются связи между частями текста. 5) Репрезентация каждого смыслового "узла" текста в совокупности составляют контекст, который интерпретирует фразовые элементы языка.

Исследователи установили, что у разных людей, возможно, возникают различные модели при понимании одного и того же текста. Джонсон-Лэйрд и его сторонники, основываясь на работах по логической семантике и разрабатывая подходы к специфическим проблемам вывода умозаключений и интерпретации местоимений, обратили внимание на роль ментальных моделей (Johnson-Laird, 1983; Johnson-Laird and Garnham, 1980, Garnham et al., 1982; Garnham, 1981). Уже ранее в психологии было замечено, что модели играют существенную роль в планировании предстоящих действий, позволяют индивиду использовать в таких действиях ранее приобретенные

знания (например, Craik, 1943; цитируется также в Johnson-Laird, 1980). В упомянутой работе Джонсон-Лэйрд обстоятельно доказывает, что значение предложений в естественном языке не может быть просто сведено к пропозициональным репрезентациям, но что существует необходимость в привлечении моделей: ментальные модели и пропозициональные репрезентации различаются целым рядом критериев. Они различаются, в первую очередь, по функции: пропозициональная репрезентация - это описание. Описание может быть истинным или ложным относительно реального мира. Однако люди не воспринимают мир непосредственно; они лишь обладают некоторыми внутренними репрезентациями этого мира. Следовательно, пропозициональная репрезентация является истинной или ложной относительно некоторой ментальной модели мира. В принципе это функциональное различие может быть единственным средством различения между пропозициональными репрезентациями и моделями: нет необходимости в каком-либо ином различении их по форме или содержанию. Модель репрезентирует положение дел и, соответственно, ее структура произвольна, подобно структуре пропозициональной репрезентации, и играет роль непосредственного воспроизведения или аналогии. Ее структура отражает существенные аспекты соответствующей ситуации реального мира. Заключительное предложение в этой цитате, похоже, позволяет предположить, что существуют различия по форме (у пропозиции — произвольная структура, а модели могут быть аналоговыми репрезентациями и быть частично подобными образцу). Мы можем также предположить, что существуют различия и по содержанию. Так, пропозиция (*Маша дает Петю книгу*) концептуально значительно проще сложной структуры личного знания [см. рис. Б.М.Величковский, 1982, с . 215]:



книга

Один из способов использования ментальных моделей Джонсон-Лэйрд видит в том, чтобы объяснить специфические следствия, которые могут или не могут быть извлечены из предложений, которые включают пространственные выражения, такие, как to the right of "справа от". Один из приводимых им примеров заключается в том, что если мы говорим о людях, сидящих за круглым столом, что В сидит справа от А, а С — справа от В, то транзитивная природа предиката "быть справа" нарушается: последнее из лиц в этой цепочке будет сидеть слева, а не справа от А. Ментальная модель, которая станет аналоговой репрезентацией (пространственной) реальности, должна убедительно продемонстрировать, почему вывод в данном случае не отвечает действительности. В самом деле, как и отмечает Джонсон-Лэйрд [1980, с. 104], модель не только базируется на информации, содержащейся в пропозициональной репрезентации, но и включает и общее знание, и иные релевантные репрезентации. В одном эксперименте было также определено, что новая модель строится легче, если пропозиции, описывающие пространственное расположение предметов, представлены в некотором непрерывном порядке [Ehrlich et al, 1979]. Предполагается, что модели легче активизируются в памяти, тогда как вспоминание пропозиций требует от памяти восстановления словесной формы выражений. Джонсон-Лэйрд [Johnson-Laird 1983] разрабатывает эти положения более детально в рамках более общей теории значений и репрезентации в формальной психологии. Понятие ментальных моделей близко к понятию ситуационной модели, его иллюстрации находятся в пределах структур, заданных формальной грамматикой (изолированных) предложений. В то время как Джонсон-Лэйрд интересуется главным образом выводом умозаключений и процессом рассуждения. Надо отметить, что и для ментальных моделей, и для

ситуационных моделей важно то, что они отличаются от семантической репрезентации предложений или текста [Т.А.ван Дейк, 1989, с.78]. Гарнхэм [1981], как представляется, сделал еще один шаг, предположив, что эти ментальные модели являются репрезентацией текста. Смысл текста, его семантическая репрезентация, необходимы лишь для формирования модели, и после этого в них уже нет надобности. Как было еще доказано, пропозициональная база текста, представляющая смысл дискурса, не только используется для конструирования или воссоздания эпизодической ситуационной модели, но она должна иметь и автономные способы репрезентации: мы, действительно, запоминаем (по крайней мере для некоторых текстов и контекстов) специфически различные смыслы текста, если даже они касаются одной и той же ситуации. Расположение пропозиций в повествовательном тексте может быть различным, а описываемая ситуация при этом будет той же. Такого рода различные смысловые структуры могут обладать различными прагматическими импликациями и быть необходимыми в разных социальных коммуникативных контекстах..., не совершают ошибок, заключающихся в смешении различных дескрипций одного и того же индивидуального объекта [Gamham. 1981.p.561]. Таким же образом Гарнхэм смог показать, что для некоторых предлогов, как например, в предложениях *The hostess bought a mink, coat from the furrier* 'Хозяйка купила норковую шубу у меховщика' или *The hostess bought a mink coat in the furriers* «Хозяйка купила норковую шубу в меховом ателье», люди склонны к смешению различных изначально предлогов, как показывают тесты на опознание и подобные эксперименты. Это происходит, если соответствующие предложения описывают примерно ту же ситуацию, то есть модель используется для восстановления первоначальной информации.

В ментальных моделях основным ядром являются концепты.

Всю познавательную деятельность человека, то есть когницию, можно рассматривать как развивающую умение ориентироваться в мире, а эта

деятельность сопряжена с необходимостью отождествлять и различать объекты: концепты возникают для обеспечения операций этого рода. Следовательно, формирование концептов связано с познанием мира, с формированием представлений о нем.

К концу XX века лингвисты поняли, что носитель языка – это носитель определенных концептуальных систем. Концепты являются сутью ментальной сущности. В каждом концепте сведены воедино принципиально важные для человека знания о мире и вместе с тем отброшены несущественные представления. Система концептов образует картину мира (мировидение, мировосприятие), в которой отражается понимание человеком реальности, ее особый концептуальный «рисунок», на основе которого человек мыслит мир. Экспликация процесса концептуализации и содержания концепта доступна только лингвисту, который сам является носителем данного языка. Таким образом, на рубеже тысячелетий на первый план в лингвистике выходит проблема ментальности, так как концепты – ментальные сущности.

Для выявления концепта необходимы и выделимость некоторых признаков, и предметные действия с объектами, и их конечные цели, и оценка таких действий. Но зная роль всех этих факторов, когнитологи тем не менее еще не могут ответить на тот вопрос, как возникают концепты, кроме как указав на процесс образования смыслов в самом общем виде.

Термин *концепт* в лингвистике является и старым и новым одновременно. С.А. Аскольдов-Алексеев еще в 1928 г. опубликовал статью «Концепт и слово», но до середины XX века понятие «концепт» не воспринималось как термин в научной литературе. Несмотря на ряд выступлений С.А. Аскольдова-Алексеева по этой теме, вопрос, поднятый им, так и не стали изучать.

С.А. Аскольдов в своей статье отмечал, что вопрос о природе *концептов*, или *общих понятий*, или по средневековой

терминологии *универсалий*, – старый. Он, указывая на заместительную функцию концепта, определяет его следующим образом: концепт есть мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода [Аскольдов, 1997: 267].

Лишь 80-е годы в связи с переводами англоязычных авторов на русский язык снова возникает понятие концепта. Концепт – это термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека. Концепт – это оперативная содержательная единица памяти ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, которая отражается в человеческой психике.

Понятие концепта отвечает представлению о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессах мышления и, конечно, которые отражают содержание опыта и знания, содержание результатов всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде неких «квантов» знания [Петров, 1979: 55; Хинтиikka, 1980: 90–92].

Сейчас в лингвистической науке можно обозначить три основных подхода к пониманию концепта, базирующихся на общем положении: **концепт – это то, что называет содержание понятия, синоним смысла.**

Первый подход, представителем которого является Ю.С. Степанов, при рассмотрении концепта большее внимание уделяет культурологическому аспекту, в данном случае вся культура понимается как совокупность концептов и отношений между ними. Значит, **концепт** — это основная ячейка культуры в ментальном мире человека. Он представляет концепты как часть европейской культуры «в момент их ответвления от европейского культурного фонда и фона». Они занимают ядерное положение в коллективном языковом сознании, а потому их исследование становится чрезвычайно актуальным. В.Н. Телия также считает, что «концепт – это то,

что мы знаем об объекте во всей его экстенсии» [Телия, 1996: 8]. При таком понимании термина «концепт» роль языка не главное, а второстепенна, он является лишь вспомогательным средством – формой оязыковления сгустка культуры, концепта.

Второй подход - это привлечение в когнитивную лингвистику (Н.Д. Арутюнова и ее школа, Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев и др.) семантики языкового знака представляет единственным средством формирования содержания концепта. Такой же точки зрения придерживается Н.Ф. Алефиренко, который также постулирует семантический подход к концепту, понимая его как единицу когнитивной семантики [Алефиренко, 2001].

Сторонниками **третьего подхода** являются Д.С. Лихачев, Е.С. Кубрякова и др., считающие, что концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является также результатом столкновения значения слова с личным и народным опытом человека, т. е. концепт является посредником между словами и действительностью.

Концепт, по Е.С. Кубряковой, – это оперативная содержательная единица памяти ментального лексикона, концептуальной системы мозга (*lingva mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике [Кубрякова и др., 1996: 90]. При анализе концепта она считает оправданным использование в когнитивной лингвистике понятий фона и фигуры, которые применяются в психологии при описании сенсорно-перцептивных процессов. Противопоставление фона и фигуры связано с осознанием человеком себя как части целого, себя, т. е. фигуры, на каком-то фоне (среды, пространства) и такое же понимание и всех других тел, вещей в мире. Это значит, что в основе языка и его категорий лежит наглядный, телесный опыт человека и что только через использование этого опыта человек выходит в более абстрактные сферы и строит свои представления о ненаблюдаемом непосредственно.

Е.С. Кубрякова моделирует один из главных принципов человеческого познания - это принцип контейнера, который одновременно является главным принципом как семиотического, так и когнитивного подходов к языку. Она предлагает назвать его *принципом обратимости позиции наблюдателя* [32, 8]. Его суть состоит в том, что при рассмотрении любого объекта в мире и вселенной выбор перспективы его рассмотрения может быть изменен, тем более позиция наблюдателя может смениться на обратную. «Пространством Вселенная... охватывает меня и поглощает как точку; мыслью же я охватываю ее», – этой фразой Б. Паскаля можно проиллюстрировать утверждение Е.С. Кубряковой.

По мнению Е.С.Кубряковой, если язык отражает особое видение мира, то и отражение в нем позиции наблюдателя (или сознательное абстрагирование от нее) соответствует общей субъективности запечатленных и закрепленных в языке концептов. Нельзя, конечно, не согласиться с этим утверждением, так как одно и то же явление / действие / объект может быть описано по-разному, с использованием разных языковых средств. Отсюда появляется возможность отразить в описании разные детали, свойства, признаки. Вместе с тем синонимия – явление кажущееся, ибо за каждой альтернативной лексемой стоит индивидуальная концептуальная структура.

Определение значения через концептуальные структуры является, по утверждению Е.С. Кубряковой, новым подходом к связыванию значения и знания.

Интересная теория концепта предложена Ю.Д. Апресяном, она основывается на следующих положениях: 1) каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации мира; выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается языком всем носителям; 2) свойственный языку способ концептуализации мира отчасти универсален, возможно, отчасти национально специфичен; 3) взгляд на мир, способ

концептуализации «наивен» в том смысле, что он отличается от научной картины мира, но это не примитивные представления [Апресян, 1995: 39].

Многие ученые, понимающие концепт в широком смысле, разделяют сегодня точку зрения Р. Джекендорффа на то, что основными конституентами концептуальной системы являются концепты, которые близки «семантическим частям речи», – концепты объекта и его частей, движения, действия, места или пространства, времени, признака [Gackendorff, 1993; Кубрякова Е.С., 1992].

Общим для этих подходов является утверждение неоспоримой связи языка а также культуры; расхождение обусловлено разным видением роли языка в формировании концепта. Объекты мира становятся «культурными объектами» лишь тогда, когда представления о них структурируются этноязыковым мышлением в виде определенных «квантов» знания, то есть **КОНЦЕПТОВ**.

Этот термин до сих пор не имеет единого определения, хотя он прочно остался в современной лингвистике, исследованием его плодотворно занимаются Н.Д. Арутюнова, А.П. Бабушкин, А. Вежбицкая, Е.С. Кубрякова, С.Е. Никитина, В.Н. Телия, Р.М. Фрумкина и др.

Период утверждения термина *концепт* в науке связан с определенной произвольностью его употребления, размытостью границ, смешением с близкими по значению или по языковой форме терминами. В связи с этим необходимо уточнить определение термина. Большой энциклопедический словарь дает следующее определение: «Концепт (от лат. *Conceptus* – мысль, понятие) – смысловое значение имени (знака), т. е. содержание понятия, объект которого есть предмет (денотат) этого имени (например, смысловое значение имени Луна – естественный спутник Земли)» [БСЭ, 1997: 339].

На первый взгляд, лексическое значение слова можно назвать концептом. Однако сейчас считается уже доказанным то, что значение слова в словарной статье представлено «недостаточным, узким, далеким от когнитивной

реальности и даже неадекватным» [Langacker, 1987]. Приведем, например, другие наиболее известные и интересные определения концепта.

По мнению Р.М. Фрумкиной, наиболее удачное и емкое определение дает А. Вежбицкая, которая понимает под концептом объект из мира «Идеальное», имеющий имя и отражающий культурно-обусловленное представление человека о мире «Действительность» [Вежбицкая, 1996: 11].

Д.С. Лихачев под концептом объясняет и понимает «своего рода алгебраическое выражение значения, которым человек оперирует в своей письменной речи» [Лихачев, 6].

Р.М. Фрумкина определяет, устанавливает концепт как вербализованное понятие, отрефлектированное в категориях культуры [Фрумкина, 1995].

С точки зрения В.Н. Телия, концепт – это продукт человеческой мысли и явление идеальное, а значит, присущее человеческому сознанию вообще, а не только языковому. Концепт – это конструктор, он не воссоздается, а «реконструируется» через свое языковое выражение и внеязыковое знание [Телия, 1996].

Вот еще несколько определений:

концепт – это термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека;

концепт – это оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, и той всей картины мира, отраженной в человеческой психике;

концепт – это культурно отмеченный вербализованный смысл, представленный в плане выражения целым рядом своих языковых реализаций, образующих соответствующую лексико-семантическую парадигму, единица коллективного знания, имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой [Воркачев 2001: 47–48].

Таким образом, понятие концепта пришло из философии и логики, но в последние 15 лет оно, видимо, переживает период актуализации и переосмысления. Разные определения концепта позволяют выделить его следующие инвариантные признаки:

1) это минимальная единица человеческого опыта в его идеальном представлении, вербализующаяся с помощью слова и имеющая полевую структуру;

2) это основные единицы обработки, хранения и передачи знаний;

3) концепт имеет подвижные границы и конкретные функции;

4) концепт социален, его ассоциативное поле обуславливает его прагматику;

5) это основная ячейка культуры.

Таким образом, концепты представляют мир в сознании человека, образуя концептуальную систему, а знаки человеческого языка кодируют в слове содержание этой системы.

Отсутствие единого определения связано с тем, что концепт обладает сложной, а также многомерной структурой, включающей помимо понятийной основы социо-психо-культурную часть, которая не столько мыслится носителем языка, сколько переживается им, она включает ассоциации, эмоции, оценки, национальные образы и коннотации, присущие данной культуре.

Итак, не вдаваясь в пространные комментарии приведенных пониманий, примем рабочее определение концепта.

Концепт – это семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой и тем или иным образом, видимо, характеризующее носителей определенной этнокультуры. Концепт, отражая этническое мировидение, маркирует этническую языковую картину мира и является кирпичиком для строительства «дома бытия» (по М. Хайдеггеру). Но в то же время это некий квант знания, отражающий содержание всей человеческой деятельности.

Концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом непосредственного столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека [Лихачев, 1993: 4]. Он окружен эмоциональным, экспрессивным, оценочным ореолом.

Следовательно, концепт **многомерен**, многоаспектен, в нем можно выделить как рациональное, так и эмоциональное, как абстрактное, так и конкретное, как универсальное, так этническое, как общенациональное, так и индивидуально-личностное.

Часто концепт – это «свернутый» текст: *Баба-Яга* – которая живет в избушке на курьих ножках, летает в ступе или на метле, имеет костяную ногу, иногда ест людей, а иногда им помогает. Отсюда следует, что многие концепты свернуты во фрейм. *Фрейм* – это обобщенная модель организации культурного знания вокруг некоторого концепта. Как утверждает В.Н. Телия, фреймы могут быть структурированы в форме эпизода, сцены, фрагмента сценария или даже всего сценария целиком. Следовательно, фрейм – это, прежде всего, структуры знания о мире, ассоциирующиеся с конкретной языковой единицей. Е.Г. Беляевская рассматривает лексические значения слова как особым образом организованный микрофрейм.

Сам концепт при таком понимании – элемент картины мира.

Концепты в сознании человека возникают в результате деятельности, опытного постижения мира, социализации, а точнее, складываются из а) его непосредственного чувственного опыта – восприятия мира, в первую очередь, органами чувств; б) предметной деятельности человека; в) мыслительных операций с уже существующими в его сознании концептами; г) из языкового знания (концепт может быть сообщен, разъяснен человеку в языковой форме); д) путем сознательного познания языковых единиц [Попова, Стернин, 1999].

Любой концепт вбирает в себя обобщенное содержание множества форм выражения в естественном языке, а также в тех сферах человеческой жизни,

которые предопределены языком и немислимы без него, это результат соединения словарного значения слова с личным и этническим опытом человека. Концепты, по мнению Д.С. Лихачева, возникают в сознании как отклик на языковой опыт в целом. Совокупность потенций и возможности домысливания, «дофантазирования» в словарном запасе как отдельного человека, так и языка в целом Д.С. Лихачев определяет как концептосферу.

Такая трактовка термина «концепт» основывается по существу на семантике латинского (*conceptus*): 1) «собирать, вбирать в себя»; 2) «представлять себе, воображать»; 3) «написать, сформулировать»; 4) «образовывать»; 5) «происходить, появляться, возникнуть» (*Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. М., 1976, с. 222–224*). Приведенные значения, по видимому, можно свести к следующему обобщению: «сформулированный (воображаемый) как собирающий, вбирающий в себя и являющийся их началом».

Концепты как результаты мыслительной деятельности должны быть вербализованы. Но полностью ли они могут быть описаны? По нашему мнению, нет, ибо разделяем позицию Ю.С. Степанова, утверждающего, что «во всех духовных концептах мы можем довести свое описание лишь до определенной черты, за которой лежит некая духовная реальность, которая не описывается, а лишь переживается» [Степанов, 1997: 13].

В последнее время дискутируется вопрос о количестве концептов. Если А. Вежбицкая фундаментальными для русской культуры считала всего три концепта («Судьба», «Тоска» и «Воля»), то Ю.С. Степанов полагает, что их число, вероятно, достигает четырех-пяти десятков. Это «Вечность», «Закон», «Беззаконие», «Слово», «Любовь», «Вера» и др. Концептуальная система опирается на существование этих первичных концептов, из которых развиваются все остальные [Кубрякова, Словарь]. Духовная культура народа также складывается из операций с этими концептами. Наши наблюдения показывают, что число концептов превышает несколько сот. А З.И. Кирнозе

утверждает, что определение точного круга национальных концептов – задача неразрешимая.

Национальный концепт – это «самая общая, максимально абстрагированная, но конкретно репрезентируемая идея «предмета» в совокупности всех валентных связей, отмеченных национально-культурной маркированностью» [Красных, 1998: 130].

Пантеон национальных «героев» и «негероев» (Обломов, дядя Степа, Баба-Яга, Манас, Семетей, Курманбек, Жез-Кемпир), воплощенных в национальных концептах, задают определенную ценностную парадигму и те модели поведения, которым рекомендуется или запрещается следовать. Каждый такой герой – ядро фрейма-структуры.

Следовательно, язык связывает людей в нацию, этнос через концепты.

Концепты могут классифицироваться по различным основаниям. С точки зрения тематики они образуют, например, эмоциональную, образовательную, текстовую и др. концептосферы. Классифицированные по своим носителям концепты образуют индивидуальные, микрогрупповые, макрогрупповые, национальные, цивилизационные, общечеловеческие концептосферы. Могут выделяться концепты, функционирующие в том или ином виде дискурса: например, педагогическом, религиозном, политическом, медицинском, разговорном и др. Сам дискурс может рассматриваться одновременно как совокупность апелляций к концептам и как концепт, существующий в сознании носителей языка.

Считается, что лучший доступ к описанию и определению природы концепта обеспечивает язык [Jackendorff, 1993: 16]. При этом одни ученые считают, что в качестве простейших следует рассматривать концепты, представленные одним словом, а в качестве более сложных – те, которые представлены в словосочетаниях, а также предложениях [Schiffer, Steel, 1988]. Другие усматривали простейшие концепты в семантических признаках, обнаруженных в ходе компонентного анализа лексики

[Фрумкина, Звонкин, Ларичев, Касевич, 1990: 85—101; Телия, 1995: 25—36]. Третьи полагали, что анализ лексических систем языков может привести к обнаружению небольшого числа «примитивов» (типа *некто, нечто, вещь, место* в исследованиях А. Вежбицкой), комбинацией которых можно описать далее весь словарный состав языка [Филлмор, 1983: 74; Караулов, 1976: 15]. Известную компромиссную точку зрения разделяют те ученые, которые полагают, что часть концептуальной информации имеет языковую «привязку», т. е. способы их языкового выражения, но часть этой информации представляется в психике принципиально другим образом, т. е. ментальными репрезентациями другого типа – образами, картинками, схемами [Апресян, 1993: 34—36; Гачев, 1995: 302; Воробьев, 1997: 91—100].

Для образования концептуальной системы необходимо предположить существование некоторых исходных, или первичных, концептов, из которых затем развиваются другие, т. е. все остальные [Павиленис, 1981: 143, 1976: 32]. Концепты как интерпретаторы смыслов все время поддаются дальнейшему уточнению и модификациям. Они представляют собой реализуемые сущности только в начале своего появления, а затем, оказываясь частью системы, попадают под влияние других концептов и сами видоизменяются. Возьмем, например, такой признак, как «красный» или «кызыл» в кыргызском, которые, с одной стороны, интерпретируются как признак цвета, а с другой стороны, дробится путем указания на его интенсивность (*алый, пурпурный, багряный, транспарантный, темно-красный...ток-кызыл, ач-кызыл, кыпкызыл*, и др.) и обогащается другими характеристиками. Да и сама возможность интерпретировать разные концепты в разных отношениях свидетельствует о том, что и число концептов и объем содержания многих концептов беспрестанно подвергаются изменениям. «Так как люди постоянно познают новые вещи в этом мире и поскольку мир постоянно меняется, – пишет Л.В. Барсалоу, – человеческое знание должно иметь форму, быстро приспособляемую к

этим изменениям» [Barsalou, 1992: 67]; поэтому основная единица передачи и хранения такого знания должна быть тоже достаточно гибкой и подвижной.

Итак, концепт – это «понятие, погруженное в культуру» (по Н.Д. Арутюновой и В.Н. Телия). Он обладает эмотивностью, коннотациями, аксиологичен по своей природе, имеет «имя»/«имена» в языке. Предметом поисков в когнитивной лингвистике являются наиболее существенные для построения всей концептуальной системы концепты – те, которые организуют само концептуальное пространство и выступают как главные рубрики его членения [Арутюнова, 1976; 1991]. К таким концептам относятся ВРЕМЯ, ПРОСТРАНСТВО, ЧИСЛО, ЖИЗНЬ, СМЕРТЬ, СВОБОДА, ВОЛЯ, ИСТИНА, ЗНАНИЯ, РЕЛИГИЯ и под.

Национальная специфика концептов проявляется в наличии различий в одноименных концептах в разных национальных культурах, а также в наличии эндемичных, уникальных концептов, которые характерны только для одной культуры.

При этом, как справедливо отмечает В. И. Карасик, «полное отсутствие концепта в той или иной лингвокультуре - явление весьма редкое, более редкое, чем отсутствие однословного выражения для определенного концепта» (Карасик, 2004). В близких концептах разных культур национальная специфика проявляется в том, что сопоставимые концепты неполностью совпадают по своему содержанию, тем более именно несовпадения могут быть очень существенны для межкультурной коммуникации. Например: Солнце по-русски - это совсем не то, что *кун* по-кыргызски, и уж совсем не то, что *офтоб* по-таджикски. В какие отношения - дружелюбные или тягостные - человек вступил с небесным светилом, так их и выразил язык и произнес. Ведь кыргыз, казах или узбек, живущий большую часть года под его палящими лучами, никогда не скажет ласково-уменьшительное «солнышко», так же как и у русского нет ощущения того, что солнце может быть не только плодонесущим и землеобновляющим, но и

враждебным. Зато к луне, этому ночному светилу, несущему прохладу и умиротворение, у кыргыза, туркмена или узбека совсем иное отношение - все красивое и желанное он называет «луноликим», «луноподобным» (имена Айчурок, Айгуль, Айсалкын, Айкумуш, Айжан) да с такой интонацией, что для русского слуха это может показаться по меньшей мере вычурным. Концепты *козу*, *кучук* в кыргызском имеют уменьшительно-ласкательное, обычно используется по отношению к ребенку (*кучугум, кучуктай, козум*), у кыргызов «кой» считался основой богатства, даже средством существования, поэтому с ним связано все ласкательное и красивое (*кой коз, кой макмал* и др.) на русском эти слова лишены (*ягненок, щенок*) ласкательности, напротив имеют отрицательную оценку (*баран, собака* по отношению к людям)

У концепта очень сложная **структура**. С одной стороны, к ней относится все, что принадлежит строению понятия; с другой стороны, в структуру концепта входит то, что делает его фактом культуры: исходная форма, его этимология; история, сжатая до основных признаков содержания; современные ассоциации; оценки, коннотации.

Р.И. Павиленис утверждает, что усвоить некоторый смысл (концепт) – значит построить некоторую структуру, состоящую из имеющихся концептов в качестве интерпретаторов, или анализаторов рассматриваемого концепта, «вводимого» – с внешней точки зрения, т. е. с точки зрения некоторого наблюдателя, находящегося вне системы, – и таким образом конструируемую систему концептов [Павиленис, 1983: 102].

З.Д. Попова и И.А. Стернин, проанализировав множество определений концепта, пришли к следующему выводу, что когнитивный концепт формируется в сознании человека из:

- а) его непосредственного чувственного опыта – восприятия мира органами чувств;
- б) предметной деятельности;

в) мыслительных операций с уже существующими в его сознании концептами;

г) из языкового общения: концепт всегда может быть сообщен, разъяснен человеку в языковой форме;

д) путем сознательного познания языковых единиц [Попова, Стернин, 2001: 40].

Концепты идеальны и кодируются в сознании единицами универсального предметного кода (УПК, по Н.И. Жинкину).

Единицы УПК – индивидуальные чувственные образы, формирующиеся на базе личного чувственного опыта. Концепт рождается как образ, но он способен, продвигаясь по ступеням абстракции, постепенно превращаться из чувственного образа в собственно мыслительный. Образ холода, например, лежит в основе концепта «страх», поэтому и существуют для выражения страха формы *дрожать от страха, зуб на зуб не попадает, мороз по коже продирает, дрожь пробегает по спине, кровь стынет* и др.

Концепт может состоять из компонентов (концептуальных признаков), т. е. отдельных признаков объективного или субъективного мира, дифференцированно отраженных в его сознании и различающихся по степени абстрактности. В результате когнитивно-лингвистических исследований как прикладной результат исследования может быть предложено описание соответствующего концепта в качестве элемента национальной концептосферы. Концепты, например, могут быть личными (*каляка-маляка* – о чем-либо страшном), возрастными (*счастье, радость*) и общенациональными – *душа, тоска, кручина, родина* (см. также другие классификации на с. 50).

Концепт имеет «слоистое» строение, его слои являются результатом, «осадком» культурной жизни разных эпох. Он складывается обычно из исторически разных слоев, отличных и по времени образования, и по

происхождению, и по семантике. Особая структура концепта включает в себя:

- основной, то есть актуальный признак;
- дополнительный или пассивный, исторический признак;
- внутреннюю форму (обычно не осознаваемую) [Степанов, 1997: 21].

Внутренняя форма, этимологический признак, или этимология открываются лишь исследователям, а для остальных они существуют опосредованно, как основа, на которой как обычно возникли и держатся остальные слои значений.

Принимая за основу строение концепта по Степанову, следует учесть и точку зрения В.И. Карасика на выделяемые Ю.С. Степановым слои концепта. Он предлагает рассматривать их как отдельные концепты различного объема, а не как компоненты единого концепта. Активный слой концепта, его «основной актуальный признак, известный каждому носителю культуры и значимый для него» входит в общенациональный концепт; пассивные слои, его «дополнительные признаки, актуальные для отдельных групп носителей культуры» принадлежат концептосферам отдельных субкультур; внутренняя форма концепта «не осознаваемая в повседневной жизни, известная лишь специалистам, но определяющая внешнюю, знаковую форму выражения концептов» для большинства носителей культуры является не частью концепта, а одним из детерминирующих его культурных элементов [Карасик, 1996: 3].

Существуют и другие точки зрения на структуру концепта. Центром концепта всегда является его ценность, поскольку концепт тесно связан с культурой, а в основе культуры лежит именно ценностный принцип. Показателем наличия ценностного отношения является применимость оценочных предикатов. Если о каком-либо феномене носители культуры могут сказать «это хорошо», это плохо, интересно, утомительно и т. д., этот феномен формирует в данной культуре концепт. Помимо уже названного

ценностного элемента в его составе в данном случае выделяются фактуальный и образный элементы.

Таким образом, лингвокультурный концепт многомерен и многоаспектен, что обуславливает возможность различных подходов к определению его структуры. Каждый концепт, как сложный ментальный комплекс, включает помимо смыслового содержания еще и оценку, отношение человека к тому или иному отражаемому объекту и другие компоненты:

- общечеловеческий, или универсальный;
- национально-культурный, обусловленный жизнью человека в определенной культурной среде;
- социальный, обусловленный принадлежностью человека к определенному социальному слою;
- групповой, обусловленный принадлежностью языковой личности к некоторой возрастной и половой группе;
- индивидуально-личностный, обычно формируемый под влиянием личностных особенностей – образования, воспитания, индивидуального опыта, психофизиологических особенностей.

Традиционные единицы когнитивистики (фрейм, сценарий, скрипт гештальт и т. д.), обладая более четкой, нежели концепт, структурой, могут использоваться исследователями для моделирования концепта.

В более широком смысле структуру концепта можно, конечно, представить в виде круга, в центре которого лежит основное понятие – ядро концепта, а на периферии находится все то, что привнесено культурой, традициями, народным и личным опытом.

Построенные посредством языка концептуальные структуры скорее относятся к возможному, чем к актуальному опыту индивида [Павиленис, 1983: 114]. Одним и тем же словесным выражением могут обозначаться разные концепты одной и той же концептуальной системы, что отражает неоднозначность языковых выражений. Если, как упоминалось, *человек и*

лошадь бегут, бегут часы, бегут мысли, бежит жизнь, бежит ручей, то это значит, что языковые выражения, возможно, в любом случае соотносятся с определенным концептом или концептами (или их структурой). Поэтому понимание языкового выражения рассматривается Р. Павиленисом как его интерпретация в определенной концептуальной системе, а не в терминах определенного множества семантических объектов.

Под методом здесь понимаются процедуры интерпретации, включающие выводное знание.

Впервые вопрос о методе как вопрос о содержании концептов, хотя сам термин «концепт» ещё не употреблялся, возник в 40-е годы XIX в. в связи с изучением быта и древностей русского народа по памятникам древней словесности и права. Этот вопрос был поставлен К.Д. Кавелиным (1818–1885), он сформулировал требование к методу, что при изучении народных обрядов, поверий, обычаев искать их непосредственный, прямой, буквальный смысл. Это то самое, что позднее лингвисты назвали внутренней формой слова, обычая, обряда, поверий. Ученый поясняет своё положение таким примером: «Приходят ли, по нашим свадебным обрядам, сваты с посохом и ведут речь с родителями невесты как будто чужие, никогда не слышавшие о них, хотя и живут двор-о-двор, – верьте, что эти теперь символические действия были когда-то живыми фактами ежедневной жизни; плачет ли невеста по воле, выражает ли свадебная песнь её страх ехать в чужую незнакомую старину – эти символы были тоже в старину живой действительностью» [цит. по: Степанов, 1997: 47].

Суть метода состоит в определении внутренней формы концепта, может быть, несколько упрощённо сводится к следующему: делать заключение о духовном значении чего-то, например, слова, следует по проявлениям материальным.

Новые задачи, стоящие перед когнитивной лингвистикой, стимулируют поиски новых методов и методик исследования. Ю.С. Степанов писал, что

вопрос о методе – это фактически вопрос о содержании и реальности концептов. К этому Е.С. Кубрякова добавляет: «...если не требовать чересчур жёсткого определения самого понятия «метод», мы бы сказали, что он заключается в постоянном соотнесении языковых данных с другими опытными сенсомоторными данными, ибо способом теоретического исследования... здесь становится его рассмотрение на широком фоне культурологического, социологического, биологического и – особенно – психологического порядка... Лингвистика должна, скорее всего, всё больше приобретать объяснительный характер. Когнитивная наука и предоставляет ей эти возможности, то есть расширяет рамки возможных в лингвистике и так необходимых для неё объяснений» [Кубрякова, 1999: 5–6].

Метод когнитивной науки заключается, прежде всего, в попытке совместить данные разных наук, гармонизировать эти данные и найти смысл семантической непрерывности. По мнению Ю.Н. Караулова, свойство семантической непрерывности словаря помимо всего обусловлено «тем самоочевидным фактом, что в языке нет и не может быть слов, изолированных в семантическом отношении. Каждое слово десятками и сотнями нитей связано со значениями многих других» [Караулов, 1976: 75].

Можно ли говорить о совершенно новых методах исследования в когнитивной лингвистике? Пожалуй, это только метафорический анализ, предложенный Дж. Лакоффом и М. Джонсоном [Лакофф и Джонсон, 1985]. Они постулируют метафору в роли фундаментальной когнитивной операции, обеспечивающей перенос образных схем из одной концептуальной сферы в другую. Среди других «новых» методов наличествуют некоторые методы психологии и нейролингвистики.

Чрезвычайно важно для концепта ассоциативное поле, с которым обычно он связан, поэтому выявление ассоциативных комплексов является основной задачей описания концепта (русское *горе давит*, а *совесть гложет* и т. д.).

Поскольку концепт имеет «слоистое» (по определению Ю.С. Степанова) строение и разные слои являются результатом культурной жизни разных эпох, то и метод изучения концепта прежде всего должен быть совокупностью нескольких методов, точнее, методик. К настоящему времени исследователями разработано несколько методик описания и изучения концептов: это и теория профилирования, предложенная Е. Бартминским, и теория вертикальных синтаксических полей, разработанная С.М. Прохоровой, и теория концептуального анализа для выявления глубинных, эксплицитно не выраженных характеристик имени (гештальтов), предложенная Л.О. Чернейко и В.А. Долинским, и теория вертикального контекста О.С. Ахмановой и И.В. Гюббенет.

Описанию когнитивных структур посвящены фреймовая семантика Ч. Филлмора, теория метафоры и метонимии Дж. Лакоффа и М. Джонсона, сценарии Р. Шенка и Р. Абельсона, фреймы М. Мински, когнитивные прототипы Э. Рош и Дж. Лакоффа, которые и лежат в основе языковой категоризации и концептуализации мира. Эти когнитивные модели, например, как раз и можно рассматривать как основной механизм, обеспечивающий обработку и хранение информации о мире в сознании человека.

Таким образом, в когнитивной лингвистике совмещаются данные разных наук, происходит гармонизация этих данных, используются, конечно, их методы исследования.

Использование тех или иных методов, а также методик, приемов и способов исследования в каждом конкретном случае зависит не только от сложности концепта, но и прежде всего от целей и задач, которые ставит перед собой исследователь, а также от характера лингвистических источников, являющихся материалом для рассмотрения (печатные СМИ, электронные, классическая литература, паремиологический фонд и т. п.).

Описывая концепты, мы, вслед за Р.М. Фрумкиной, различали ядро и периферию концепта. Ядро – это словарные значения той или иной лексемы. Именно материалы толковых словарей предлагают исследователю большие возможности в плане раскрытия содержания концепта, в выявлении специфики его языкового выражения. Периферия же – это субъективный опыт, различные прагматические составляющие лексемы, коннотации и ассоциации.

Для установления смыслового объема концепта необходимо сделать следующее:

1) определить референтную ситуацию, к которой принадлежит данный концепт; при исследовании художественного текста эта операция производится на его основе;

2) установить место данного концепта в языковой картине мира и языковом сознании нации, используя как энциклопедические, так и лингвистические словари; при этом словарную дефиницию мы считаем ядром концепта;

3) учесть особенности этимологии;

4) поскольку словарные толкования дают лишь самое общее представление о значении слова, а энциклопедические словари информируют о понятии, нужно привлечь к анализу самые разнообразные контексты: поэтические, научные, философские, публицистические, пословицы и поговорки и т. д.;

5) полученные результаты нужно сопоставить с анализом ассоциативных связей ключевой лексемы, с ядром концепта, например, анализируя концепт «Время», устанавливаем его тесную связь с концептом «Будущее»;

б) если для анализа, например, выбран важный концепт культуры, то он должен быть многократно повторен и проинтерпретирован в живописи, музыке, скульптуре и т. д. Последний шаг в данном пособии проделывался не всегда,

так как это значительно утяжелило бы работу. Но он совершенно необходим при выявлении культурных концептов и составлении словаря концептов русской культуры.

Итак, концепт – это многомерное образование, включающее в себя не только понятийно-дефиниционные, но и коннотативные, даже образные, оценочные, ассоциативные характеристики, которые должны быть учтены при описании концепта.

В зависимости от типа концепта будет отчасти меняться и методика его описания. Известны различные типы структур представления знаний – схема, фрейм или сценарий, картинка или мыслительный образ, скрипт, гештальт и т. д. Их объединяет то, что все они есть совокупность информации, которая хранится в памяти, которая обеспечивает адекватную когнитивную обработку стандартных ситуаций. Многое при описании прежде всего зависит от типа концепта. Так, если словарные толкования содержат указания на контуры, линии, формирующие предмет, его очертания, то значит они указывают на **схему**. Пример такого толкования: «рогатка» – деревянная развилка в форме буквы **У**.

Перечисление деталей, из которых и складывается содержание, дающее как бы кадр фильма, – это и есть фрейм. **Фрейм** в его базовом определении (по М. Минскому) – это структура данных для представления визуальной стереотипной ситуации, особенно при организации больших объемов памяти. Это организация представлений, хранимых в памяти, структура знаний, информация об определенном фрагменте человеческого опыта (например, празднование дня рождения). Данное знание включает следующее: а) лексическое значение, б) энциклопедическое знание предмета, в) экстралингвистическое знание. Фрейм организуется вокруг некоторого ядра и поэтому содержит информацию, ассоциирующуюся с данным ядром.

Описание процесса, действия, включая его важнейшие этапы – это **сценарий**. Он вырабатывается в результате интерпретации текста.

Например, описание облавы на волков в стихотворении В. Высоцкого «Идет облава на волков...» позволяет установить следующий сценарий: «облава» – это охота, при которой окружают место, где находится зверь, а затем его гонят на стрелков.

Широко и актуально используется в когнитивной лингвистике также термин **скрипты**, который определяется как «набор ожиданий о том, что в воспринимаемой ситуации должно произойти дальше» и который «позволяет понимать не только реальную или описываемую ситуацию, но и детальный план поведения, предписываемого в этой ситуации» [Демьянков, 1994: 70, 72].

Таким образом, разные концепты способны передавать концептуальную информацию разного типа – начиная от элементарных до сложнейших концептуальных структур высшей степени абстракции.

Блестящим образцом описания концепта можно считать модель, предложенную Е.С. Кубряковой в ее статье «Семантика в когнитивной лингвистике» (Известия АН. Сер. Язык и лит., 1999, т. 58, № 5–6) (В. А. Маслова. Когнитивная лингвистика)

6.3.2. Теория схемы

Схема - это способ представления операциональной информации. В когнитивной психологии понятиями оперируют как структурами, упорядочивающими поток входящей и исходящей информации [Е.С.Кубрякова и др. 1996, с. 179]. Когнитивно перерабатываемые внешние сигналы - это восприятия, ощущения - и внутренние возбуждения, в своей временной последовательности составляют этот поток сознания. Конструирование понятий привносит в него порядок, так как сходные вещи отделяются от несходных. В результате получается схема (в других терминологиях: когнитивные структуры, фрейм, скрипт, сценарий, концепты).

Термин "схема" заимствован из работы [Bartlett, 1932], употребленный Бартлеттом для обозначения организации знаний в памяти. Оказавшийся забытым когда-то, данный термин вновь стал употребительным в семидесятых годах 20-го века для представления знания [Knowledge Structures], которые мы обозначили ниже как "сценарий". Минский [Minsky, 1975] называет их "фреймами" [Norman and Rumelhart, 1975, Д.Норман, Д.Румелхарт]. Исследования конца 60-х-80-х показали то, что понимание текста предполагает не только знание языка, но также и знание мира. Роль знаний в интерпретации действительно велика. Семантика текста не является автономной в том смысле, что достаточно знать лишь лексические значения слов и их сочетания. Для правильной интерпретации текста необходимо также знание о мире и, следовательно, необходим когнитивный и социальный анализ знаний носителей языка в рамках определенной культуры, анализ того, как они используют эти знания в процессе интерпретации текста вообще и в установлении связности текста в частности. Признание важности именно этих факторов способствовало тому, что когнитивная психология и искусственный интеллект в последнее время стали играть такую значительную роль в изучении процессов интерпретации текста [ван Дейк, 1989, с.128]. Ж.Пиаже считает, что знание не может быть результатом "чистого" восприятия, "поскольку восприятие всегда направляется и ограничивается схемами действия". Любой акт познания начинается с действия, которое, конечно, генерализуется "через применение к новым объектам, порождая тем самым некоторую схему", отсюда своего рода практический концепт [Пиаже 1993, с.90]. Для обозначения знаний о мире чаще всего используется термин "схема". Человек обладает алгоритмом переработки языковой формы в формальную, называемую «схему ситуации», и подаваемой на вход в семантическую интерпретацию. Интерпретация высказывания должна отвечать всем требованиям, налагаемым той С., которая описывается «ситуацией высказывания» [Fenstad et al. 1987, p. 1-

3]. Главным признаком схемы является наличие в ней постоянного каркаса, заполняемого переменными, и возможность одной схемы опираться на другие, то есть подсхемы или подпроцедуры. Когнитивная прагматика оперирует правилами, понятиями, стратегиями и схемами, оказывающимися в этом отношении инструментами для быстрой и функциональной обработки информации [Dijk 1981, p.222]. Понятие «схема» используется при моделировании интерпретации текста [Gumperz, 1982, p.21]. Понимание характеризуется как выявление обобщающих и стабильных схем («теорий») на основе соотнесенных между собой конкретных наблюдений («данных») [Chafe, 1994, p.10]. О понятии нарративной схемы в описании дискурса см. [Ludi, 1991, p. 198].

С известной долей условности схемы можно разделить далее на схемы сцен или по другому фреймы [М.Минский, 1978] и схемы событий, то есть "скрипты" [Р.Шенк, 1979]. В первом случае обычно имеются в виду обобщенные когнитивные репрезентации того, что может быть увидено в некоторой выделенной части статичного пространственного окружения. Фрейм - структура данных для представления стереотипной ситуации, например, типа «нахождение в комнате», соответствующая обычно частотным, но иногда и непродуктивным стереотипам. С каждым фреймом связаны несколько видов информации: об его использовании и о том, что следует ожидать затем, что делать, если ожидания не подтвердятся. Понятию фрейма соответствуют такие понятия, как схема в когнитивной психологии, ассоциативные связи, семантическое поле и т. п.. Сцены ассоциированы с определенными языковыми формами. Под сценой понимаются не только зрительные, но также и иные виды внутренних мысленных образов: межличностные, процессы общения, стандартные сценарии поведения, предписываемые культурой, институциональные структуры и др., см. [КСКТ. Е.С.Кубрякова и др., 1996]. Так, "схема комнаты" имеет ряд ожидаемых особенностей, которые должны получить лишь в конкретных условиях

определенные значения. Например, чтобы быть комнатой, помещение должно иметь пол, стены и потолок. Хотя точный размер и расположение этих компонентов не очень принципиальны, есть некоторые пределы, при выходе за которые мы уже не сможем говорить о комнате. "Схема комнаты" предполагает также определенное заполнение, хотя комната может быть пустой. "Схемы событий" отличаются от "схем сцен" решающим значением временного измерения. Скрипт – это один из типов структур сознания, вид фрейма, выполняющего некоторое специальное задание в обработке естественного языка: здесь привычные ситуации описываются скриптом как стереотипные смены событий. Позже пришли к определению Скрипта как набора ожиданий о том, что в воспринимаемой ситуации должно произойти дальше [Schank, 1990, p.7]. Многие ситуации в жизни, например, можно проинтерпретировать так, как будто участники этих ситуаций «играют» свою роль, заранее заготовленную в «тексте» некоторой пьесы. Жизненный опыт означает часто знание того, как поступать и как другие поступят в конкретных стереотипных ситуациях. Это знание и называется скриптом. Роль схематизированного опыта кроется именно в том, что обычно запоминались эпизоды, нарушившие привычное течение событий. Только в последнее время под влиянием, созданным человеком искусственных электронных (машинных) систем, "понимающих" и резюмирующих фрагменты текста, произошел сдвиг, который нашел отражение в работах Д.Румелхарта, Дж.М.Мандлер, П.Тондайка и других авторов. Так, Р.Шенк и Р.Абельсон [R.C.Schank, R.P.Abelson, 1977] описывают "скрипты" или сценарий привычных событий, например, таких как посещение ресторана или поездка в другой город. Всякий сценарий состоит из ряда актов или эпизодов, каждый из которых, в свою очередь, разбивается на более дробные единицы, причем конкретное их значение может зависеть от культурных и социальных факторов. Так в сценарии посещения ресторана последовательность появления сыра и десерта будет различной в

зависимости от того, происходит ли действие в Англии или во Франции; а в условиях Азии этот эпизод "скрипта" вообще будет отсутствовать. Сценарий подачи мяса «жилика»(части туши овцы или козы) имеет у кыргызов свою последовательность и значение: кары жилик(плечевая кость с мясом от локтя до плеча подается самому уважаемому гостю), жамбаш(подвздошная кость с мясом подается уважаемому гостю), томукту жилик(кашка жилик,бедренная кость с мясом)),**чуколуу жилик**(жото жилик,берцовая кость с мясом, среди жилик – первая по почетности), **кун жилик** (кость с мясом от колена до лопатки,из жилик - последняя по почетности), далы, куймулчак(копчиковая кость с мясом подается матери невесты,жениха или их пожилой родственнице), карчыга(часть туши от ребер до ляжек) также подается как и куймулчак, баш (голова овцы,козы) подается этот обычно аксакалам (в Таласе подается самому молодому мужчине или юноше). Для Европы, России и Америки этот эпизод скрипта будет отсутствовать, то есть для русского или узбека не имеет значения какой из «жилик» ему подали. А для уважаемого гостя у кыргызов подача кун «жилика»(последнего по почетности) примут за унижение и обиду. Таким образом,сценарий подачи мяса будет отличаться, происходит ли это в Кыргызстане, в Европе или в России,то есть в условиях Европы и России этот эпизод «скрипта» также будет отсутствовать. О.Леонтович приводит пример расхождения между русским и американским восприятием фрейма. Американцы увидев неблагоустроенные дворы и подъезды русских многоэтажных домов воспринимают их как гетто в США,то есть мысленно дорисовывают картину, представляя себе, что должно находиться внутри этих домов. А потом они бывают очень удивлены,увидев в домах чистые и уютные квартиры. В данном случае происходит как бы нестыковка фреймов русской и американской лингвокультур. (А Леонтович, 2007, с. 125)

Сценарий - это разновидность структуры сознания (репрезентации), одно из основных понятий концепции М.Минского. Сценарий

вырабатывается в результате интерпретации текста, когда ключевые слова, а также и идеи текста создают тематические («сценарные») структуры, извлекаемые из памяти на основе стандартных, стереотипных значений, приписанных терминальным элементам. Уровни сценарной структуры [Minsky, 1980, p. 16]: а) поверхностно-синтаксический фрейм; б) поверхностно-семантический фрейм; в) тематические фреймы; г) фреймы повествования. Появились и классификации сценариев. Некоторые из фрагментов текста развиваются при этом от общего к конкретному, другие развиваются в противоположном направлении, в третьих, происходит чередование тематики в целях сравнения и подчеркивания контраста, в четвертых, детали изложены в хронологическом или пространственном порядке, либо скомпонованы таким образом, чтобы привести к кульминации.

Сценарий имеет и иерархическую структуру, что напоминает организацию внутри категорий, но для них характерна ограниченность числа единиц, представленных на каждом уровне [J.M.Mandler, R.C.Schank. R.P.Abelson. Scripts- plans, goals and understanding. Hillsdale, 1977, 1979]. Развертка, ход событий в схематических структурах детерминирована относительно жестко. Причинно-следственные связи соседствуют здесь с переходами, обусловленными социальными и ситуативными факторами. Складывается впечатление, что схематическая организация обычно более эксплицитна и доступна сознательному учету, чем иерархическая организация понятий, выявляемая в результате сложных математических приемов обработки данных. Это обстоятельство позволяет использовать данную форму знания как эффективное средство речевосприятия, а также последующего воспроизведения, даже если сама информация в значительной степени забыта. Иногда схематическая организация описывается как главное средство структурирования лингвистической и невербальной информации. Роль пространственных (сцен) схем в запоминании вербального материала, узнавании зрительных сцен, т.е. запоминании общей композиции и деталей

картин, велика и значительна. Приведенные экспериментальные данные свидетельствуют о том, что эффекты схем - это по крайней мере пространственных сцен связаны с перцептивными навыками ориентировки и понимания сложного естественного материала. Основой этих навыков, как и многих других познавательных достижений, являются сформированные системы перцептивных действий, названные нами зрительными автоматизмами.

По поводу пространственных схем существуют различные мнения. Так, Д.Норман [1980] считает, что соответствующая схемам информация обрабатывается поверхностно и в результате хуже запоминаются. В работе А.Фридмана [1979, в.108] доказано экспериментами то, что необычные детали, т.е. атипичные объекты пространственных схем, запоминались испытуемыми лучше, чем типичные. В других же работах была отмечена противоположная тенденция воспроизведения: то есть лучше воспроизводились типичные объекты. В экспериментах Дж.М.Мандлер [1979] были найдены сложные эффекты влияний схем прошлого опыта.

Схемы знания могут быть разделены на три типа: языковая, содержательная а также стилистическая (в других работах называется и структурная или формальная) схемы. Содержательной схемой является содержательная категория текста, т.е. тема текста. Степень понимания текста зависит от степени узнавания темы текста. Стилистической схемой является знание о структуре текста в разных стилях. При чтении читатели иногда не могут активизировать соответствующие знания схем, вследствие того, что, во-первых, в тексте нет информации, которая помогла бы читателю активизировать хранящиеся в его памяти знания схем; во-вторых, у читателей нет знаний схем, которые встречаются в тексте. В этом случае появится трудность понимания. При чтении на неродном языке это происходит более часто, чем при чтении текста на родном языке. Причина в следующем: во-первых, знание схем в значительной степени

детерминируется культурными факторами; во-вторых, схемы часто отражают не только специфический характер различных наук.

Схематическая организация считается главным средством структурирования лингвистической и невербальной информации. Так, согласно Д.Румелхарту и Д.Норману [1980], понимание прежде всего предполагает выбор схем и связывание их переменных с актуальными значениями наблюдаемых сцен и событий.

К примеру, киргизская свадьба имеет определенную схему, в рамках которого проходит свадебная процессия, описание деталей этой процессии, то есть фрейм, описание последовательности действий свадьбы, то есть сценарий, и сама эта свадьба как событие – это скрипт.

Когда говорят о свадебном обряде у киргизов, то имеют в виду необычайно интересные обряды и обычаи, захватывающий обряд сватовства и уплаты калыма. К необычным и самобытным свадебным традициям киргизов относится, например, обмен одеждой между новыми родственниками, проводы невесты и другие.

Конечно, на сегодняшний день далеко не все обычаи соблюдаются неукоснительно, многие претерпели серьезную модернизацию, но основных моментов, все же, придерживаются на любом свадебном празднике.

У киргизов можно было сватать даже еще не родившихся детей. Это предполагала форма сватовства, называемая «бел куда». При таком сватовстве хорошие друзья или люди незнакомые, но поддержавшие друг друга в трудную минуту, давали клятву «сөөктөшүү», то есть обещание породниться навеки. Тогда они прикасались к стреле лука зубами, то есть совершали обряд «ок тиштоо», а затем делали надрез на безымянном пальце и высасывали немного крови друг друга. Это называлось «чыпалактын канын соруу». Конечно, данной таким образом клятвы старались придерживаться, но если обстоятельства складывались по-другому, например, в семьях друзей

рождались дети одинаковых полов, то родители все-таки оставались верными друзьями до самой смерти.

А если речь шла о сватовстве младенцев, то эта форма называлась «бешик куда» или «колыбельное сватовство». При таком сватовстве на ухо сосватанной маленькой невесты надевают серебряные серьги «сойко салуу», а родители обрученных детей называют друг друга родственниками с полным на то правом.

Жениху и невесте до брака было положено встречаться. Эти так называемые добрачные свидания назывались еще зятеванием или знакомством с зятем. Будущий зять должен был задолго до свадьбы остановиться возле аила невесты и здесь же поставить специальную юрту для свиданий с невестой. Свидание не проходили наедине – во время таких встреч собиралась молодежная компания, устраивались игры и развлечения.

Перед тем, как увезти невесту в свой дом, жених должен был устроить для жителей аила невесты угощение.

Свадебный пир, который в аиле невесты устраивали в день приезда гостей, назывался «кыз узатуу». Невеста должна была обойти накануне всех родственников, со всеми попрощаться, устроить девичник для своих подруг.

Главным элементом свадебного пира, конечно, помимо угощения, считались игры, самые разные увеселительные состязания, а также песни и пляски.

Ритуальная процедура выкупа невесты называется «калың». **Калың** в прошлом предполагал в своем составе скот разных видов и в большом количестве, поскольку каждый вид должен был представлен минимум девятью головами. Сейчас претерпели изменения.

Поскольку у киргизских девушек основной прической всегда были косы, то главным свидетельством перехода невесты в статус замужней дамы

была прическа. Накануне свадьбы подруги расплетали ей девичьи косы и заплетали женские. В настоящее время ритуальная процедура изменилась.

У кыргызов считается, что девушка, вышедшая замуж, уходит из отцовского дома навсегда, но в настоящее время под влиянием русской культуры претерпели также изменения. Многие киргизские пословицы говорят об этом, например: «Кыз башка элдин кишиси» - девушка вышедшая замуж, как чужая.

Прибыв в дом жениха, невеста надевает на голову белый платок (в прошлом тюрбан), а ее поведение в дальнейшем ограничивалось рядом запретов – это уже схема:

- молодой жене не полагалось сидеть спиной к родственникам мужа;
- нельзя было, сидя, протягивать ноги или одну ногу;
- нельзя резко и громко говорить, а также называть родственников мужа по имени, поскольку их полагалось называть «тергөө»;
- невеста также должна избегать прямой встречи со старшими родственниками мужа.

Эти запреты распространялись на всю жизнь. Интересно, что даже после смерти родственников мужа, когда женщина становилась сама старейшим членом семьи, она и то избегала называть покойных по имени в дань уважения их памяти.

Свадебный обряд проходит по плану, по определенной схеме, имеет фрейм (т. е. детали), сценарий (последовательность действий) и скрипт (как событие).

По определенной схеме проходит у кыргызов бешик той, имеющий своеобразный фрейм, сценарий, скрипт.

Бешик той – наристени кундактан чыгарып, 1-жолу бешикке салар күнү айылдагыларды, туугандарды чакырып берилген тамак. Көбүнчө байбичелер,

аялдар чакырылат. Бешик тойго чакырылгандардын ар кимиси өз алыш-бериштерине жараша, баланы бешикке бөлөөгө керектелчү нерселерди (маммык олпок, саймалуу жаздык, асемделген боортко, түрдүү ороочтор жана башкалар), баалуу буюмдарды, мал алпарышат. Сый ортологондо бешикти сакалдуулап жасап, шимеги, чулгоолору жылытылат. Алардын бардыгы арча түтөтүү менен аласталып, бешиктин алкак, буттарын, туткасын майлап наристени бешикке бөлөшөт. Чогулгандар тамактарын ичип, жакшы каалоо, баталарын берип тарашат.

Особыми действиями сопровождается обряд укладывания ребёнка в колыбель - "бешик". Старая женщина, укладывая ребёнка в колыбель, говорит: "Менин колум эмес, Умай-эне, Батма, Зууранын колу", - "Не моя рука, а рука матери Умай, Фатимы, Зухры; "Умай-эне уйку бер, бешик ээси бек сакта" - "Дай крепкий сон мать Умай, крепко храните хозяина колыбели". Перед укладыванием в колыбель, которую устраивают на сороковой день рождения ребёнка, его омывают тёплой водой из сорока ложек - "кырк кашык сууга киринту", стригут утробные волосы - "карын чач", вместо "ит койнок" надевают другую рубашку - "кырк кейнок". Её шьют из сорока лоскутов различной материи, которые мать или бабушка ребёнка выпрашивали у соседей, у старых людей. В этот день пекут обрядовые сорок лепешек на масле - "май токоч" или маленькие блины на сале - "кырк челпек" и раздают их сорока детям.

Отличительную схему имеет бешик той в Узбекистане.

Бешик-гуйи ("деревянная колыбель") - ритуальное празднество, связанное с первым укладыванием младенца в колыбель. Это один из самых древних и распространенных в Узбекистане обрядов. Обычно такое мероприятие проводится на 7-й, 9-й, 11-й день со дня рождения младенца. В различных областях ритуал имеет свои особенности и зависит от степени достатка в семье: богатые семьи обычно отмечают это событие широко, а семьи с малым достатком проводят его скромно. Бешик ("колыбель") и

необходимые для младенца принадлежности предоставляются родственниками матери младенца. В дастархан (скатерть) заворачиваются лепешки, сладости и игрушки. Родителям младенца, его дедушкам и бабушкам готовятся подарки. Богато убранный бешик, дастарханы, подарки грузятся в транспортное средство и вместе с гостями под звуки сурнайя, карнайя и бубна отправляются в дом родителей. По традиции привезенный бешик сначала берет на правое плечо дед младенца, а затем передает на правое плечо сына, который затем относит его матери младенца. В прошлом, чтобы все помыслы гостей были чистыми и хорошими, лица обмазывали белой мукой. Гости приглашаются в гостиную к богато убранному дастархану (столу). Пока гости угощаются, слушают музыкантов и веселятся, в соседней комнате в присутствии старых женщин проводится церемония пеленания ребенка и укладывания его в бешик. В конце церемонии гости заходят к младенцу, чтобы взглянуть на него, преподносят ему подарки и Бешик той имеет свою схему, по которой последовательно соблюдаются элементы обряда.

Похороны имеют свою определенную схему, в рамках которого по сценарию, плану проходит поминальный обряд, ритуал называемый «жаназа» с описанием деталей фреймов и событий скриптов.

Смерть близкого человека считается трагедией семьи. Каждая смерть имеет свою предисторию: старость, болезнь, несчастный случай. В похоронах участвуют вся родня. Если умирает человек молодого или зрелого возраста, то близкие горюют вдвойне. В прошлом, когда умирал молодой человек через верхний остов юрты - "тундук" выставляли шест с красным флагом, если человек средних лет - с чёрным флагом, если умирал старый человек, то выставляли с белым флагом. Это был ритуальный знак для прибывающих на похороны гостей. В юрте, где находится тело покойного, могут находиться только лица женского пола. Если умер муж, то жена

расплетала волосы - "чачын жайган", царапала себе лицо и громко причитала - "кошок айткан". В современности некоторые элементы не соблюдаются.

Все женщины обычно по традиции сидят лицом к стенкам и громко причитают покойного. В прошлом жене покойного только на седьмой или сороковой день позволяли собирать волосы, для чего устраивали обряд - "чачын жыйды". Этот цикл состоит и сейчас из нескольких этапов: похоронные обряды - оповещение о смерти - "кабар айтуу", изображение умершего мужа - "гул которуу", переодевание в траурную одежду - "кара кийуу", плач - "екуруу", приём и расположение гостей - "конок алуу", омывание покойника - "соек жуу", оборачивание покойника в саван - "кепиндео", проводы - "узатуу", похороны - "соекту койуу"; послепохоронные обряды - общий плач возвращающихся с могил людей - "екуруу", раздача одежд и личных вещей покойного - "муче", а если умирает женщина, то раздают небольшие по размеру (50x50 см) отрезки ткани - "жыртыш", и поминальная общая трапеза - "кара аш". Поминальный цикл состоял из трёхдневки - "учулугу", семидневки - "жетилиги", сорока дней - "кыркы" и годовщины - "аш". Последним завершается траур по покойнику.

Все родственники чётко и своевременно исполняют свои функции: кто-то отвечает за оповещение, кто-то за приём и расположение гостей, кто-то за приготовление еды и т.д., общее руководство осуществлялось советом из ближайших родственников покойного. Обеспечивались полный порядок и безопасность участников похоронного процесса.

В дни похорон проявлялись самые лучшие качества людей, умение слаженно работать в составе группы, беспрекословно выполнять указания старших, существовали особый такт и корректность во взаимоотношениях. Если возникали какие-то ссоры, то решения их оставляли на послепохоронное время. Проявление дурного характера, заносчивости, конфликтности, безучастия в мероприятиях считалось актом неуважения к памяти покойного, такой человек немедленно отстранялся от похорон. На

похоронах обязаны были участвовать все родственники, где бы они ни находились. Это было данью уважения памяти покойного. Никакие причины не могли служить оправданием отсутствия кого-либо из близких покойного.

Основное бремя расходов - "чыгым" - на похороны ложилось на близких родственников и сородичей, а также на сватов - "кудалар". Каждая группа участников привозили с собой в обязательном порядке какое-то количество скота "кошумча". В результате материальное положение семьи покойника не ухудшалось.

Определенную схему, сценарий, фрейм, скрипт имеет обычай посвящения - "отко киргизуу". Каждая родственная семья приглашают по очереди молодожёнов, знакомят невестку с родственниками мужа, в их честь обычно режут скот, надевают на её голову белый платок - "ак жоолук". Белый цвет у киргизов символизирует чистоту, счастливый путь, счастье и чистые помыслы. По обычаю невестка через год посещает аил родного отца - "торкулее", и находится там в течение нескольких дней или месяцев. По обычному праву родители невестки приготавливают приданое - "сеп", которую передают в день свадьбы стороне жениха. В состав приданого входило всё, что необходимо для жизни молодожёнов: от иголки с ниткой до мебели. Причём, приданое не должно было быть меньше выкупа-калыма.

6.3.3. Грамматика рассказа

Одной из самых известных моделей понимания текста является модель "грамматика рассказа". Рассказы – как принято особенно простые - обычно имеют определенную структуру. Она включает описание обстановки, персонажей, тему или сюжет, эпизоды, развязку и т.д., вокруг которых, например, и образуется рассказ. Известные западные психолингвисты Д.Румелхарт и Д.Норман предложили эту модель, назвав ее "грамматикой рассказа". Значительный интерес представляют исследования схематической организации историй, частично опирающиеся на работы русского лингвиста В.Я.Проппа (1895—1970). Проанализировав структурно-

типологические особенности сказок, легенд, мифов, он показал, продемонстрировал, что все они обычно имеют устойчивую и воспроизводимую внутреннюю структуру. Для развития этих идей сегодня созданы различные варианты схем историй [А.Раivio, 1981], иногда записываемые в алгоритмизованной форме с помощью систем продукций [см. рис. А в книге «Современная когнитивная психология», 1982, с.20].

Проанализируем пример сказки, имеющий свои структурно – типологические особенности, свою «грамматику рассказа», - события состоят из нескольких эпизодов с собственной структурой, с мотивами, целями:

Посадил дед репку и говорит:	Бабка за дедку,
- Расти, расти, репка, сладка!	Дедка за репку –
Выросла репка... большая –	Тянут – потянут, вытянуть не могут.
пребольшая.	Позвала Жучка кошку.
Пошел дед репку рвать: тянет –	Кошка за Жучку,
потянет, вытянуть не может.	Жучка за внучку,
Позвал дед бабку.	Внучка за бабку,
Бабка за дедку,	Бабка за дедку,
Дедка за репку –	Дедка за репку –
Тянут – потянут, вытянуть не могут.	Тянут – потянут, вытянуть не могут.
П Внучка за бабку,	Позвала кошка мышку.
Бабка за дедку,	Мышка за кошку,
Дедка за репку –	Кошка за Жучку,
Тянут – потянут, вытянуть не могут.	Жучка за внучку,
Позвала внучка Жучку.	Внучка за бабку,
озвала бабка внучку.	Бабка за дедку,
Жучка за внучку,	Дедка за репку –
Внучка за бабку,	Тянут – потянут, вытянуть не могут.

Данная сказка имеет свою грамматику рассказа. Здесь последовательно расположены глаголы действия *Посадил дед...Выросла репка...Пошел дед...Позвал дед...Позвала бабка...Позвала внучка...Позвала Жучка...Позвала кошка...* Каждый глагол имеет свою внутреннюю грамматику, в которой действующие лица располагаются последовательно друг за другом (*Мышка за кошку, Кошка за Жучку, Жучка за внучку, Внучка за бабу, Бабка за деду, Дедка за репку*) для совершения другого действия (Тянут – потянут, вытянуть не могут), образуя рассказ. Приведем пример стихотворения на кыргызском языке Токтогула Сатылганова «Санат»:

Аргымакты «жаман» деп
 Бууданды кайдан табасын?
 Агайынды «жаман» деп,
 Тууганды кайдан табасын?
 Ак саманды «жаман» деп
 Чөптүц кайдан табасын?
 Акындарды «жаман» деп,
 Кепти кайдан табасын?

Данное стихотворение имеет специфичное структурно–типологическое строение, состоящее только из рифмующихся вопросных конструкций ответного характера, образуя стихотворение:

следующий пример стихотворения «Улгу ырлар» Т.Сатылганова:

Эчкинин кёркүц – төл менен,
 Эгиндин кёркүц – жер менен,
 Эликтин кёркүц – төр менен,
 Эр жигит кёркүц – эл менен.

Данное четверостишие состоит из 10 слов, из них слова (*кёркүц, менен*) повторяются по 4 раза для рифмы, а остальные 8 слов рифмуются либо схожими начальными звуками (э), либо конечными сонорными согласными (л, р), сравнительные эпизоды раскрывают тему.

Обычно всякая история начинается с порции сведений, позволяющей читателю сориентироваться во времени и пространстве, а также познакомиться с некоторыми действующими лицами (например, грамматика сказки "В некотором царстве, в некотором государстве жил царь и было у него три сына...Илгери-илгери...Кайсы бир заманда... "). События, описываемые в истории, состоят из ряда эпизодов. Каждый эпизод имеет свою собственную структуру, включенную в контекст мотивов и целей действующих лиц и т.д. Б.М.Величковский (1982, с.201] показал одну из важных схематических репрезентаций «грамматики рассказа», состоящей из трех эпизодов истории: "У фермера была корова, которую он хотел загнать в стойло. Он попытался затолкнуть ее, но корова не двигалась с места. Тогда фермер приказал собаке лаять и загнать корову в стойло. Но собака не захотела лаять, пока фермер не даст ей мяса. Пришлось фермеру сходить в дом, взять там еду и дать ее собаке. После этого собака залаяла, корова испугалась и вбежала в стойло [P.W.Thomdyke, 1977, v9]. Термином "структура" Торндайк обозначил синтаксис организации сюжета: он разработал "грамматику рассказа", позволяющую разделить имеющиеся в рассказе компоненты более высокого уровня на более простые. Приведем примеры стихотворения Барпы Алыкулова «Коноюн»

Ашыгыъ булбул мен болуп,	Маъдайыъдан учурсаъ,
Арзыган жарым сен болуп	Кабагыъа коноюн;
Айланып учуп келип мен	Кабагыъдан учурсаъ,
Чарбагыъа коноюн;	Сагагыъа коноюн;
Чарбагыъдан учурсаъ,	Сагагыъдан учурсаъ,
Гщлзарыъа коноюн;	Тамагыъа коноюн;
Гщлзарыъдан учурсаъ,	Тамагыъдан учурсаъ
Ёрмёгщъё коноюн;	Мамагыъа коноюн;
Ёрмёгщъдён учурсаъ	-----

Кёйнёгщъо коноюн;	-----
Кёйнёгщъдён учурсаъ,	Жолотпостон туртсёъ да,
Саамайыъа коноюн;	Жоо кёргёнсуп урксёъ да,
Саамайыъдан учурсаъ	Мен жубайыъ болоюн!
Маъдайыъа коноюн;	

Данное стихотворение Барпы Алыкулова имеет специфичное структурно-типологическое строение, имеющее вступление, середину и заключение. Основная часть состоит из девяти последовательных действий, связанных с темой, вокруг которой образуется рассказ. Начало и конец характеризуется трехразмерным стихом, середина двуразмерным рифмующимися 1-3, 2-4 строками. Из данных экспериментов Торндайк сделал очень ценные выводы о том, как разум человека кодирует, обрабатывает, хранит и запоминает повествования. Во-первых, повествования строятся по определенным закономерностям и имеют свою структуру, а это в свою очередь отражает склонность читателя кодировать и структурировать литературный материал. Во-вторых, обычные повествования можно разделить на их структурные компоненты и выделить среди них элементы более высокого и более низкого уровня так же, как и в современном грамматическом разборе предложения. Затем эти правила описания можно использовать для выделения основных элементов для обработки рассказа, учитывая, что элементы более высокого уровня в иерархии имеют большую важность, чем элементы более низкого уровня. Схема историй имеет иерархическую структуру, а это напоминает организацию внутри грамматических категорий, с их ограниченностью числа единиц, представленных на каждом уровне, внутри эпизодов они более определены, чем между эпизодами. Современные авторы отмечают о том,

что на каждом уровне схематического описания истории обычно встречаются не более двух-трех эпизодов [J.M.Mandler. 1979].

Интереснее другое обстоятельство. Аналогичные структуры описывают организацию индивидуальной семантической памяти взрослого и таких "продуктов человеческого духа", как сказка. Быть может, одна из функций сказки прежде всего состоит в передаче средств интерпретации и запоминания объединенных единым сюжетом последовательностей событий, средств, без которых невозможно ни планирование действий, ни подлинное понимание сколько-нибудь сложных ситуаций. В этом смысле работа таких исследователей, как В.Я.Пропп, действительно может иметь колоссальное значение не только для эксперимента в области общей психологии, но и для культурологии, *так* как она связана с историческим литературоведческим анализом обычаев, мифов, особенностей языка, словом "продуктов" человеческой культуры [Б.М.Величковский 1982. с.203].

6.3.4. Модели ситуации

Модель понимания, по Кинчу, — это не просто система, описывающая процесс понимания текстовой информации. Это теория, которая охватывает многие темы когнитивной психологии, такие, как память, понимание письменного языка и, конечно, разговорного языка. В ней понимание определяется двумя механизмами, близкими обработке по принципам "сверху-вниз" и "снизу-вверх". На самом верхнем уровне этой модели находится "целевая схема", которая направляет читателя, при этом отделяя важные компоненты материала от неважных, устанавливая ожидания и делая умозаключения о некоторых фактах и выводах, которые выражены в тексте неявно. А с противоположной стороны модели находится текст. Модель ситуации предложили Л.Кинч и ван Дейк в 80-х годах. Их исследования, наряду с разработками Шенка, Абельсона и др., положили начало новому направлению — психологии обработки текста. В 80-х годах, Т.А. ван Дейк сформулировал идею относительно когнитивных механизмов обработки

дискурса. Т. ван Дейк, как и многие другие исследователи, выделяет два основных аспекта в когнитивном анализе процесса обработки дискурса - это структуры представления знаний и способы его концептуальной организации. В отличие от "ментальных моделей" Джонсон-Лэрда, "фреймов" Минского, "сценариев" Шенка и Абельсона, ван Дейк выделяет в качестве основного типа репрезентации знаний "модель ситуации". Его аргументация, которая очень хорошо представлена в статье "Эпизодические модели в обработке дискурса", основывается на подчеркивании фундаментальной роли моделей в социальном познании. По его мнению (ван Дейка), в основе ситуационных моделей лежат не абстрактные знания о стереотипных событиях и ситуациях как в ментальных моделях, сценариях и фреймах, а личностные знания носителей языка, аккумулирующие их предшествовавший индивидуальный опыт, установки и намерения, чувства и эмоции. Ситуационная модель непосредственно строится вокруг схемы модели, состоящей из ограниченного числа категорий, которые используются для интерпретации ситуаций. Эти схемы и наполняются конкретной информацией в различных коммуникативных актах. По сути дела, ван Дейк считает, что люди понимают текст только в том случае, когда понимают ситуацию, о которой идет речь. Поэтому "модели ситуации" необходимы нам в качестве основы для интерпретации текста. Использование моделей объясняет те моменты, почему слушающие (читающие) прекрасно понимают имплицитные и неясные фрагменты текстов - в этом случае они активизируют соответствующие фрагменты ситуационной модели. Только на основе моделей мы можем определить истинность или ложность тех или иных фрагментов текста, установить их кореферентность и выявить связность на локальном и глобальном уровнях.

Важным следствием идеи о фундаментальной роли ситуационных моделей в познании является тезис о том, что люди действуют не столько в реальном мире и говорят (пишут) не столько о нем, а сколько о

субъективных моделях явлений и ситуации действительности. Отсюда следует вывод, что индивидуальные и групповые различия в обработке социальной информации могут быть объяснены на основе различий ситуационных моделей.

К примеру, использование пословиц в различных ситуациях.

1. Абийирдүү жигитке ажалдуу кийик жолугат.

"На ловца и зверь бежит". Буквальный перевод: скромному парню (охотнику) попадается кийик [олень], которому суждено умереть.

2. Жакшы болмок - аста-аста, жаман болмок - бир паста.

Человеком стать - медленно, скотиной стать - один миг. Т.е. сложно заслужить доброе имя, а вот стать плохим человеком можно после одного поступка.

3. Айдын жарымы караъгы, жарымы - жарык.

Половина месяца темная, половина - светлая (бывают горести, бывают и радости). Бывает в жизни полоса белая и полоса черная.

4. Айла - алтоо, акыл - жетөө.

Хитрость - шесть, (а) ум - семь (т.е. ум сильнее хитрости).

5. Балык башынан сасыйт.

Рыба гниет с головы. То есть используется в значении «порча начинается с главы, сверху, с руководителя».

6. Бир тойдо эки жар болбойт.

На одной свадьбе двух возлюбленных не бывает (т.е. сразу на двух не женятся; говорят о человеке, который служит и нашим и вашим).

7. Бирде жигит жөө жүрөт, бирде жигит төө минет.

Молодец то пешком ходит, то на верблюде ездит (в зависимости от социального или материального положения).

8. Душманга өлүм тилегенче өзүңө өмур тиле.

Чем желать врагу смерти, лучше желай себе жизни.

9. Жакшы жашынан эл башкарат, жаман карыган сайын жашарат.

Хороший смолоду ведет народ, а дурной чем больше стареет, тем больше молодеет (т.е. ведет себя несообразно с возрастом).

10. Жакшы менен дос болсо, өлгүчөктү коштошот.

Если подружишься с хорошим человеком, то он до самой смерти будет желать тебе добра.

11. Жакшынын өзү өлсө да, сөзү өлбөйт.

Хороший умирает, но слово его не умирает, продолжает жить.

12. Зордун түбү кор болот.

Конец насилия - позор (насилием доброго имени не заслужишь).

13. Ийгиликтин эрте-кечи жок.

Для доброго дела никогда ни рано ни поздно.

14. Иштеген тиштейт.

Кто работает, тот и ест

15. Мойнунан байлаган ит ууга жарабайт.

Собака, привязанная за шею, для охоты не годится. Говорится , когда заставляют кого-то что-то делать.

16. Мышыкка - оюн, чычканга - өлүм.

Кошке - игрушки, а мышке - слезки (букв: смерть). Говорится и в отношении к людям.

17. Ойлогон ойду кыстаган турмуш жебет.

Задуманное в мыслях побеждает требовательная жизнь (т.е. голые рассуждения опровергаются требованиями жизни).

18. Оозунан жыгылган турбайт, бутунан жыгылган турат.

Кто в слове побежден, тот не встанет, а кто с ног свалится, тот встанет.

19. Өзүмдүкү дегенде өгүздөй кара күчүм бар, өзгөнүкү дегенде анамына ишим бар.

Когда свое, у меня силы, как у быка, когда чье-либо другое, у меня кое-какие (другие) дела есть.

20. Өзүңө бычак ур, оорубаса кишиге ур.

Вонзи нож в себя, если не больно, вонзи в другого человека.

21. Сщйбөгөнгө сщйкөнбө.

Насильно мил не будешь (букв: не трись о того, кто не любит).

22 . Тааныбасты сыйлабас.

Кого не знают, того не уважают.

23. Таз таранганча той таркайт.

Пока паршивый чешется, пир окончится (паршивцу нужно долго скоблить свою паршу; так говорят о лентяе или о человеке, который заставляет долго ждать себя).

24. Темирчинин бычагы жок.

Сапожник без сапог (букв: у кузнеца нет ножа).

25. Төркүнү жакындын төшөгү жыйылбайт.

У кого жена родня близко, у того постель не убирается (в доме не прибрано, так как жена то и дело бегаёт к своей родне).

26. Укпайт деп, ушак айтпа; билбейт деп, ууру кылба.

Не сплетничай, полагая, что не услышат; не воруй, полагая, что не узнают.

27. Үйдө баатыр, жоодо жок.

Дома храбрец, а на войне его нет; молодец на овца, а на молодца и сам овца.

28. Чакыргандан калба, өзүң басып барба.

Когда зовут - не отказывайся, но сам не ходи.

29. Чечендин - сөзү алтын, устанын - колу алтын.

У красноречивого - слово золото, у кузнеца - руки золото.

30. Чөптөн жапыз, суудан тайыз.

Тише воды, ниже травы (букв: ниже травы, мельче воды). То есть будь тихим и незаметным.

31. Чыгаша чыкпай, киреше кирбейт.

Если не будет расхода, не будет и прихода.

32 . Шашкан - ашка бышкан.

Поспешишь - людей насмешишь (букв.: поторопившийся пищей обварился).

33. Эки тоо көрүшпөйт, эки киши көрүшөт.

Две горы не соединяются, а два человека встретятся; гора с горой не сходится, а человек с человеком сойдется.

34. Эр - бир өлсө, эс - миң өлөт.

Молодец умирает раз, ум умирает тысячу раз (за свою жизнь человек много раз ошибается).

Другой аспект представления знаний в когнитивной модели ван Дейка - это выделение так называемых суперструктур, характеризующих специфические типы текстов. Например, предполагается, что схематические суперструктуры организуют тематические макроструктуры в политических новостях иным образом, чем в мифологической литературе [ван Дейк, 1989].

Вторая особенность когнитивной модели обработки дискурса Т. ван Дейка как обычно связана с его представлением о процессе организации знаний не как жестко алгоритмической, а как гибкой стратегической процедуре. Самый основной принцип стратегического подхода заключается в отборе наиболее значимой в данном контексте и для данных коммуникантов информации. При этом стратегический подход ориентирован не на последовательный анализ отдельных уровней языка - от синтаксиса к прагматике, от понимания слов к последовательностям предложений, а на комплексность описания. Понятие стратегии детально раскрывается в книге ван Дейка и Кинча «Стратегии восприятия дискурса» [1983].

В частности, семантическая интерпретация необязательно должна осуществляться только после завершения синтаксического анализа — она, возможно, может начаться и ранее на основе неполной информации о поверхностных синтаксических структурах. В то же время в рамках синтаксического анализа может использоваться информация как семантического, так и прагматического уровней. Подобным образом для

установления "окончательного" значения некоторых слов могут привлекаться знания относительно целых фрагментов текста.

В широком смысле под стратегией прежде всего понимается некая общая инструкция для каждой конкретной ситуации интерпретации.

Понятие "стратегии" и "макростратегии" используется на текстуальном и контекстуальном уровнях для учета связей внутренней и внешней информации. Понятие "макроструктуры" было введено для *того*, чтобы дать абстрактное семантическое описание глобального содержания и, следовательно, глобальной связности дискурса [van Dijk, 1972, 1977, 180]. "Макроструктуры"— это семантическое содержание категорий, входящих в суперструктурные схемы: они являются семантическими единицами, они также должны состоять из пропозиций, а именно состоят из макропропозиций. Макропропозиция, таким образом, является пропозицией, выделенной из ряда пропозиций, выраженных предложениями дискурса. Говоря другими словами, макроправила - это правила семантического отображения: они устанавливают связь одной последовательности пропозиций с последовательностями пропозиций более высокого уровня и таким образом выводят глобальное знание эпизода или всего дискурса из локальных значений, то есть значений предложений дискурса. В теории дискурса были определены следующие макроправила [ван Дейк и Кинч. 1983]. 1) Опускание: при наличии последовательности пропозиций необходимо опустить те пропозиции, которые не служат условиями интерпретации (например, пресуппозицией, в данном случае, для другой пропозиции в данной последовательности). 2) Обобщение также происходит при наличии последовательности пропозиций, при этом необходимо заменить эту последовательность на пропозицию, выводимую из каждой пропозиции данной последовательности. 3) Построение: при наличии последовательности пропозиций необходимо заменить ее пропозицией, выведенной из всего репертуара пропозиций, входящих в эту

последовательность, например, из последовательности "Он едет в аэропорт", "Он проходит регистрацию", "Он ожидает посадку" ... при наличии соответствующих знаний о мире в виде фреймов или сценариев выводится макропропозиция "Он собирается лететь самолетом". Макропропозиция выводится из последовательностей пропозиций, относящихся к знаниям о мире пользователей языка. В дополнение к уже приведенным правилам в работе ван Дейка предложены дополнительно еще следующие;

- 1) определение реальных процессов, с помощью которых из предложений дискурса выводятся макроструктуры;
- 2) детализация стратегий, применяемых для эффективной обработки больших объемов информации, участвующей в ряде случаев в таких процессах;
- 3) экспликация различных типов информации, используемой этими стратегиями, которые далее мы будем называть макростратегиями;
- 4) детализация ограничений памяти на макростратегии;
- 5) характеристика способов репрезентаций семантических макроструктур в памяти и их отношение еще и к другим дискурсным или эпизодическим репрезентациям;
- 6) рассмотрение типов знаний и стратегий, необходимых для применения макроправил и стратегий;
- 7) объяснение роли макроструктур и макростратегий когнитивной модели локальной связности;
- 8) объяснение роли макростратегий и макроструктур в понимании суперструктур;
- 9) рассмотрение значимости макроструктур в процессах припоминания, а также воспроизводства дискурса. Рассмотрение роли макроструктур в выполнении ряда задач, связанных с дискурсом, таких, как резюмирование, ответы на вопросы, решение проблем, обучение [Kintsch; van Dijk; 1978; 1989, p.44].

В теории Кинча и ван Дейка основательно разработаны и различаются также стратегии автора (говорящего, писателя) и адресата (слушателя, читателя), синтаксические (грамматические), семантические, макро- и микростратегии, дискурсные коммуникативные и социокультурные.

В предисловии к книге «Язык, познание, коммуникация» Ю.Н.Караулов, В.В.Петров [1989. с. 11] отметили, что предложенная Т. ван Дейком когнитивная модель обработки дискурса оказалась чрезвычайно полезной для понимания многих сложных процессов социального познания и внесли огромный вклад в развитие когнитивной лингвистики. В их модели выражается тесная взаимосвязь языка, когнитивной науки и социального познания, которая свидетельствует о больших эвристических возможностях когнитивного подхода.

Летчер (1983) представил некоторые эксперименты трехчастной репрезентации текста в памяти: его поверхностной структуры, семантической (пропозициональной) репрезентации и ситуативной модели. Из краткого обзора имеющихся по данной теме работ можно сделать заключение о том, что существует тенденция к признанию общей гипотезы, согласно которой для дополнения к семантической репрезентации текста нуждаются в находящейся в памяти ситуационной модели. И подобного рода модель играет важную роль в таких действиях, как умозаключение, создание образа-припоминание и узнавание. Разумеется, для этого требуются значительно больше экспериментальных данных. Кроме того, следует более детально разработать проблемы, относящиеся к конкретным структурам и функциям моделей. В дальнейшем предстоит показать, могут ли быть объединены, и если да, то как. Такие различные понятия, как ментальные модели, личные сценарии и ситуационные модели, в рамках единой теоретической схемы для представления эпизодического знания и мнений, пригодных для использования в изучении процессов понимания, репрезентации, поиска, обновления и модификации содержащихся в памяти информации и процессов, которые имеют отношение к эпизодической (личной) памяти и семантической (социальной) памяти [Т.А.ван Дейк, 1989, с.81].

6.4. Ментальный лексикон

Ментальный лексикон (mental lexicon; mentale Lexicon) - это система, отражающая в языковой способности знания о словах и эквивалентных им единицах, а также выполняющая сложные функции, связанные не "только с указанными языковыми единицами, но и стоящими за ними структурами представления экстралингвистического знания. Развитие когнитивного подхода, как и развитие генеративной грамматики и когнитивной лингвистики, характеризуется возрастающим интересом к этому компоненту языка, противопоставляемому обычно грамматике, поскольку, по признанию большинства лингвистов, свойства лексических единиц оказались гораздо более существенными для грамматики и синтаксиса, чем то, как полагали ранее. Целое направление так называемых лексических грамматик (Дж. Бреснан, Р. Хадсона и др.) исходит из положения о первостепенной важности для порождения и восприятия речи такой единицы, как слово. Слово признается центральной единицей как хранения, так и использования информации, доступа к ней и ее извлечений из памяти говорящих и т.п., см. подробнее [Кубрякова 1991].

Для обозначения рассматриваемого понятия используются нередко и такие названия, как «внутренний лексикон», «словесная память» и даже «информационный тезаурус человека»; см [Залевская 1985]. Последнее обозначение относится, однако, к вместимости всех знаний человека, а значит имплицитно объединяет вербальных и невербальных знаний о мире. Это чаще интерпретируется с помощью понятий модели или картины мира или же понятий концептуальной системы. В отличие от ментального лексикона, которая отражает знания о лексических единицах, концептуальная система трактуется скорее как совокупность концептов или ментальных репрезентаций разного типа, т.е. не только репрезентаций лексем. Ср. [Агибалов 1995].

В центре внимания когнитивных исследований лексикона находятся как вопросы о когнитивных функциях слова, так и проблемы организации

словаря. В таком случае на смену представлениям о лексиконе как неупорядоченном наборе и даже простом списке слов конкретного языка пришли многочисленные теории относительно устройства и формального и семантического строения лексикона как принимающего заметное место в обработке и переработке языковых знаний. Для психологии эти теории обладают тоже огромной значимостью, так как, вероятно, они помогают понять, как соотносятся слова с объективацией (лексикализацией, по терминологии генеративной лингвистики) структур знания, как вербализуются разные концепты.

Однако считается, что ментальный лексикон хранит сведения и о форме, и о содержании ментальных репрезентаций лексических единиц, в настоящее время особое внимание уделяется прежде всего определению лексического значения и вообще семантике слов [Е.С.Кубрякова, В.З.Демьянков и др., 1996.С.98].

Еще в начале 80-х гг. Н.Хомский говорил о языковом знании (компетенции) как о правилах и репрезентациях, при этом в виду имелось в значительной степени знание синтаксиса наряду с лексикой. С развитием генеративной грамматики понятию правила, однако, оставалось все меньше места и все большее внимание уделялось принципам и параметрам, которые считались в значительной степени врожденными. Но о том, как все-таки они репрезентированы в голове человека и где, в какой части когнитивной системы они репрезентированы, мнения расходятся. С точки зрения Н.Хомского, они, несомненно, являются составляющими интериоризованного, т.е. внутреннего, ментального языка, но противостоят ли они ментальному лексикону или же составляют его собственную ингерентную часть, достаточно неясно и не установлено. Один выход из этой ситуации - противопоставить лексикону грамматику или выделить знание о синтаксисе и грамматике в отдельную модуль языковой компетенции. Другой выход - считать, что вся информация о языке «записана» при слове и

что слово проецирует все свои, в том числе и синтаксические, свойства в формирующееся высказывание в процессах порождения речи [см. Chomsky, 1980; Степанов, 1989; Караулов, 1987, 1992]. И наконец, отнести сведения об операциях со словами, о схемах построения предложений и текста и пр. «крупных» единицах-правилах к системе ментальных репрезентаций. Тогда, т. е. в данном случае, среди разнообразных форм репрезентаций пропозиций или аргументно-предикативных структур, которые тоже считаются составляющими репрезентационной системы в голове человека - его памяти. Ментальный лексикон – это область, которую активно исследуют многие психологи и психолингвисты. Общеизвестно и определено, чем богаче лексикон у человека, тем быстрее он сумеет воспринять и узнать слово. По мнению Атчисона [Aitchison, 1987], лексикон носителя английского языка обычно насчитывает не менее 50 тысяч единиц, и даже может достигать около 250 тысяч. Большой объем лексикона обеспечивает быстрое восприятие и понимание при аудировании и чтении. Это позволяет доказать, что ментальный лексикон представляет собой хорошо организованную систему. Он отличается от простого словаря, а словарь построен по алфавитному принципу, а ментальный словарь строится по принципу семантической сети. Емкость обычного словаря является определенной, ограниченной его объемом, а ментальный словарь - открытая система значений слов, хранящаяся в памяти индивида. Хранимый семантической памятью запас знаний меньше, чем то, что связывается с понятием ментального словаря, то есть субъективного лексикона, лексической памяти и т.п.: далее мы будем пользоваться термином "лексикон" [Е.Ф.Тарасов, 1985, с. 157]. Их заметное различие заключается прежде всего в том, что информация ментального лексикона является намного большей, чем информация слов в словаре. Лингвист Гудсон [Hudson, 1984] считает лексикон ядерной составляющей частью внутренней грамматики человека, а синтаксис относит к второстепенной части. Когда

люди читают, их ментальный лексикон постоянно активизируется. Эта активизация, и, наверное, обеспечивает зрительную информацию о перцептивных характеристиках объектов, обработку информации и понимание текста. Ю.А.Самарин [1962] убедительно показал, что процесс мышления представляет собой актуализацию различных знаний. Ряд советских психологов подчеркивают, что новая мысль может быть понятна, когда она входит звеном в состав предыдущего опыта личности, в сложившуюся уже систему представлений и понятий [Костюк, 1965]. В последние годы особо подчеркивается, что язык сложнейшим образом может быть переплетен со знаниями людей о мире [Виноград, 1976, с.48]. Что извлеченная из памяти информация оказывается глубоко (вросшей) в схемы памяти [Норман, 1979, с. 161], а воспринимаемая новая информация интегрируется с ранее известными фактами с учетом того, что косвенно содержится в сообщении, в том числе импликации, пресуппозиции, намерения говорящего и т.п. [dark, 1977, р. 154]. Система значений слов хранится в долговременной памяти, а именно в семантической сети человека, семантическая память хранит общие, абстрактные, деперсонализованные знания. Это "имеющиеся у индивида, упорядоченные знания слов и других вербальных символов, их значений и референтов, отношений между ними; а также знания правил манипулирования этими словами, понятиями, отношениями" [Tulving 1972. р. 386]. Семантическая память человека оказалась в последнее время в центре внимания представителей разных специальностей — не только психологов, лингвистов, психолингвистов, но и исследователей в области информатики и т.д. Следует отметить о том, что семантическую память человека нередко отождествляют либо с "ментальной энциклопедией", либо с "ментальным лексиконом". Некоторые авторы полагают, что семантическая память является хранилищем и слов, и всех фактов а также обобщений об известных предметах, явлениях, событиях, существующих в окружающем человека мире. См.

НапНМер:[Collins,Quillian, 1972: Denhiere. Dubois, 1978; Glucksberg, Danks 1975, Tulving I972].

Психоллингвисты с целью определения провели ряд экспериментальных исследований ментального лексикона. По результатам своих исследований они предложили некоторые модели. Наиболее известные из них: 1) логогенная модель Дж. Мортонa [The Logogen Model, Morton 1969]; 2) модель кохорт Марслина-Вирсона [The Cohort Model, Marslen-Wilson1981]; 3) модель поиска Фостера [The Search Model, Forster 1985].

Понятие логогена (от латинских слов *logos* «слово» и *genug* «рождение, появление») было предложено Мортонем в связи с разработкой им функциональной модели опознания слов. Речь идет о получении от анализаторов сенсорной информации некоторых наборов семантических, зрительных и акустических признаков, которые достаточны для опознания того или иного слова. Модель «логоген» выступает как суммирующее устройство, аккумулируя информацию, поступающую от речевых сигналов, информацию, содержащуюся в контексте, и образ слова, хранящийся в постоянной (долговременной) памяти, включая его частотную характеристику. А.Gamham [1985] предложил такие характеристики, как знакомость (частотность слов), связанные слова (*хлеб-соль*), несвязанные слова (*хлеб-врач*), слово-неслово (*пиво-слиго*), неслово-неслово (*нарб-тирен*) и контекст. Он также указал, что именно эти факторы влияют на восприятие, опознание слов и память.

У каждого человека система ментального лексикона различна, поэтому при чтении у них скорость переработки информации и степень понимания текста являются неодинаковыми. Обычно экспериментальное исследование ментального лексикона проводится у носителей языка, и редко исследуется у неносителей языка. Нас интересует вопрос о том, каково влияние ментального лексикона русского языка как неродного на зрительное узнавание неродных слов? Каково соотношение между ментальными

лексиконами родного и неродного языков? Мы провели экспериментальное исследование вышеуказанного вопроса. По результатам своего исследования, мы пришли к следующим выводам. Во-первых, имеется только одна единая система ментального лексикона у двуязычных потребителей, активизация может поочередно происходить между двумя языками, т.е. ментальный лексикон двуязычных потребителей при этом связывается через признаковую систему репрезентации, независимую от языка. Во-вторых, зрительная фонетическая репрезентация русского языка в данном случае может способствовать поиску русских слов. И наоборот, кыргызское зрительное представление не сумеет способствовать поиску кыргызских слов, т.е. графические системы языков кыргызского и русского, английского очень различны. Кыргызский язык, как и русский, английский, пользуются алфавитным типом, различие прежде всего в том, что кыргызской язык на русской графике, английский на латинской. В-третьих, в связи с большим различием между системами кыргызского и русского языков при трансформации языкового кода не существует взаимоинтерференции, если между словами русским и кыргызским имеется семантическая связь. И наоборот, когда у них не имеется никакой семантической связи, то при трансформации языкового кода происходит интерференция. Это позволяет сделать выводы о том, что соотношение между ментальными лексиконами языков различных типов важно для выработки психолингвистических и лингвистических принципов при чтении на неродном языке.

К примеру ментального лексикона относится и словарь из таких традиций кыргызов как «Ала качуу»

В Кыргызстане издавна существует добрая, по мнению некоторых людей кыргызская традиция «кража девушек». В сельской местности привычно похищение женщин и девочек по согласию, а во многих случаях и без согласия, которых затем принуждают к браку. Из года в год «традиция» продолжает оставаться, делая счастливым одних, ломая судьбы других

девушек, принуждая их к браку вопреки желанию и воли. Во многих случаях для родителей возвращение украденной дочери домой стыд и срам, и на основе этих стереотипов родители также позволяют себе принуждение собственной дочери к браку, боясь сквернословия, осуждения односельчан. И в данном случае, молитва, которую прочитает приглашенный мулла, связывает брачными узами значительно крепче, чем официальный штамп в паспорте о государственной регистрации брака. Обычно родители девушки соглашаются определенной суммой денег (ачуу басты) и оставляют, иногда заставляют остаться украденную девушку. Эта «традиция» по разному влияет на здоровье женщины и девушки. Если психологически подавляются, то это влияет на их дальнейшую половую жизнь. Многие женщины получают возможность стать матерью. Некоторые девушки психически подавляются, и снижаются их возможности для ведения нормальной половой жизни, формируется боязнь у девушек относительно мужчин. Некоторые женщины указывают на то, что основная причина их развода это несовместимость, а корень несовместимости это принудительный брак, созданный путем кражи, умыкания. Главное, девушки, особенно за молодыми девушками в Исламе есть возможность, т.е. за нею последнее слово: если вы не хотите состоять в браке с этим человеком, то вы полноценно имеете право сказать «нет». Молодые девушки в этом плане бывают стеснительными, но если парень желающий связать с вами узы вам не по душе, то об этом вы обязательно должны сказать. Если вы промолчите, то это можно трактовать как знак согласия. Слова Пророка Мухаммеда «Не надо выдавать замуж женщину ранее состоявшей в браке, не спросив ее согласия, запрещается выдавать замуж девушку не получив от нее согласия». Таким образом, менталитет кыргызов как «ала качуу» это наша традиция, давняя, добрая. В настоящее время так и происходит, жених

быстро зовет знакомого «своего» мулла, и ускоренно проводит обряд бракосочетания с украденной девушкой, при этом, конечно, учитывается мнение и желания девушки, но не всегда.

К ментальному лексикону относятся и такие традиции кыргызов как «суйунчу», «корундук», «жентек», «ат койуу», «тушоо кесуу», «калын», «сооктошуу», «отко киргизуу», «торкулотуу», «ала качуу» и другие. По случаю рождения младенца существовал целый ряд действий, наполненный необычной радостью. Это «суйунчу» — оповещение, с целью получить подарок за сообщение радостной вести, «корундук» — подарки за право посмотреть новорожденного первый раз, «жентек» или «бе шик той» — пир, к-рый устраивают в честь новорожденного всем сородичам. Особое значение придавали наречению имени — «ат койуу». По обычаю женщина не давала имя ребёнку. Эта миссия предоставлялась уважаемому человеку в айле или «азанчы», приглашённому к тому моменту или тому, кто первым увидел новорожденного. При наречении имени новорожденного внимательно осматривали, обращали внимание на характерные черты и после этого давали имя, которое должно было соответствовать ребёнку.

Когда ребёнок начинал делать первые самостоятельные шаги, устраивали празднество «тушоо кесуу» — обряды, посвященные первым шагам ребёнка. Для этого ребенка выводили и ставили перед юртой, перевязав ноги нитью, сплетённых из двух тонких шерстяных нитей. Причем нити обязательно должны были быть белой и чёрной расцветки — «ала жип». Они символизировали борьбу двух начал — света и тьмы, добра и зла. Жизнь человека, по представлениям кыргызов, состояла, как из светлых, радостных дней, так и горестных. Поэтому с детства надо быть готовым ко всем жизненным ситуациям. Обряд «тушоо кесуу» начинался обычно в утреннее время (10—11 часов). С противоположной стороны юрт, где стоит ребёнок с перевязанными ногами, навстречу малышу по команде начинали бег «жарыш» дети в возрасте с 8 до 12 лет. Тот, кто из них прибежал первым,

брал в руки нож, к-рый ему давал один из родственников малыша, разрезал путы на его ногах. Этот нож он забирал себе, кроме того, получал небольшой приз. По желанию участников торжества бег повторялся несколько раз: бежали дети более старшего возраста, затем взрослые. Победитель каждого забега разрезал новые путы, забирал нож, получал приз. Цель этого забега — магическим путём сделать так, чтобы ребёнок быстрее научился самостоятельно ходить. Этот обряд в основных чертах функционирует и в настоящее время.

6.5. Роль информационного тезауруса человека при восприятии речи

Тезаурус (от греч: thesauros - сокровище, сокровищница) - 1) словарь, в котором предельно максимально и полно представлены все слова языка с исчерпывающим перечнем примеров их употребления в текстах; 2) идеографический словарь, в котором показаны семантические отношения (родовидовые, синонимические и др.) между лексическими единицами. Тезаурус в 1-м значении в полном объеме существует лишь для мертвых языков. Структурной основой тезауруса во 2-м значении обычно служит иерархическая система понятий, обеспечивающая поиск от смыслов к лексическим единицам (т.е. поиск слов, исходя из понятия). Для поиска в обратном направлении (т.е. от слова к понятию) используется обычно алфавитный указатель. Так, например, построен тезаурус, от названия которого в лексикологическую практику вошло 2-е значение термина «тезаурус». В теоретическом отношении тезаурус является одной из возможных моделей семантической системы лексики. На практике используется как средство обогащения индивидуального словаря пишущего. В практике информационной работы большое распространение получили информационно-поисковые тезаурусы, главная задача которых является единообразная замена лексических единиц текста стандартизованными словами и выражениями (дескрипторами) при индексировании документов и

использование родо-видовых и ассоциативных связей между дескрипторами при автоматизированном информационном поиске документов [ЛЭС, 1990, с.506].

Общеизвестно и общеустановлено, что еще К.Д.Ушинский трактовал знание как органический элемент процессов мышления; а ум как хорошо организованную систему знаний. Обсуждаемые в связи с процессом речемыслительной деятельности человека, типы знаний принято прежде всего подразделять на языковые (лингвистические) знания и знания о мире (энциклопедические знания). Аналогичным образом предлагается различать и две формы общественного сознания: собственно языковое (лингвистическое) и познавательное (когнитивное) [Гальперин, 1977, с.97].

Е.Ф.Тарасов [1985. с. 155] на основе своих исследований предлагает называть полный объем хранимых памятью человека энциклопедических и языковых знаний, включая эмоциональные впечатления и накладываемую на имеющиеся знания выработанную в социуме систему норм и оценок, единой информационной базой человека, или его «информационным тезаурусом» [последний термин используется нами по рекомендации М.М.Копыленко]. Очевидно, что такая трактовка является более широкой, чем, например, трактовка тезауруса у Т.М.Дридзе. "Тезаурус - это открытая и подвижная система значений, хранящаяся в памяти индивида" [Дридзе, 1980, с.128]. Ниже мы отдельно рассмотрим вопрос о роли языкового сознания и образа мира при восприятии речи.

6.5.1. Языковое сознание

Исследование языкового сознания, наряду с исследованием языковой "картины мира", становится одной из ключевых проблем языкознания. При ее анализе особенно отчетливо проявляется тенденция, которая свойственна современной лингвистике (и психолингвистике) в целом — а именно, тенденция все более частого обращения к понятиям, методам,

исследовательским приемам и задачам, объективно выходящим за пределы собственно языковедческой проблематики.

Термины "языковое сознание" и "образ мира" часто вводят неспециалистов в заблуждение. Здесь следует четко определить грань этих двух терминов, чтобы яснее эксплицировать их роль при речевосприятии.

Как известно, "язык есть практическое, действительное сознание" [Маркс, Энгельс, т. 3, с. 29]. Комментируя процитированную мысль Маркса и Энгельса, А.Н.Леонтьев отмечает: то, в чем и при помощи чего, существует сознание общества, есть язык [А.Н.Леонтьев, 1988, с. 3, с. 8] и далее продолжает он, излагая Выготского: "Сознание имеет языковую, речевую природу. Иметь сознание - владеть языком. Владеть языком – это значит владеть значениями. Значение есть единица сознания (имеется в виду языковое, вербальное значение). Сознание при этом понимании является знаковым".

Прежде всего следует отметить, что при обсуждении названных вопросов мы встретимся с определенными терминологическими трудностями. Разные авторы подчеркивают также те или иные характерные особенности языкового сознания. Ю.А.Сорокин - на многослойность сознания и на высшую меру алостеричности (т.е. способности оценивать воздействия как символы и сообщения) языковой и речевой формы сознания, считая орудийно-предметное, языковое и речевое а также семиотическое сознание, посредством которых опредмечивается индивидуальный, групповой и этнический опыт и конструируется «образ мира». Е.Н.Тарасов обращает внимание на социальный характер формирования структур сознания, которые связаны с языковыми знаками. С.А.Ромашко указывает на ценностный момент. Е.А.Маслыко выделяет роль стихийной или управляемой трансформации языкового сознания в процессе овладения неродным языком, что ведет к развитию «межъязыкового сознания». А.Е.Супрун останавливается на условиях манифестации языкового сознания

и т.д. Г.В.Ейгер предлагает определение языкового сознания как одного из видов обыденного сознания. Сознание является механизмом управления речевой деятельностью и формирует, хранит и преобразует языковые знаки, возможно, правила их сочетания и употребления, а также взгляды и установки на язык и его элементы [см.А.А.Залевская,1996, 85-91"]. Важно также и то, что языковое сознание, по мысли А.Вежбицкой, имеет много разных уровней и что оно содержит как факты, лежащие на поверхности, так и другие факты, которые скрыты очень глубоко [Вежбицкая, 1996. с.244], иначе говоря, «сознание имеет глубину» [А.А.Леонтьев, 1993,с. 18]. Таким образом, «языковое сознание - это форма существования индивидуального, когнитивного сознания человека разумного, человека говорящего, человека общающегося, человека как социального существа, как личности» [И.А.Зимняя, 1993, с.51].

Понимание языкового сознания как формы существования и функционирования когнитивного сознания в общей структуре "языковой личности", а не как верхнего среза идеаторного поля сознания [Дридзе, 1984, с. 114].

Поскольку под языковым сознанием понимается, форма существования индивидуального, когнитивного сознания, подразумевающего человека разумного, человека говорящего, человека общающегося, человека как социального существа, как личности, то именно в этом плане можно говорить о языковой личности, структура которой, согласно Ю.Н.Караулову, включает вербально-семантический, когнитивный и прагматический уровни [Шмелев, 1989 с. 5].

Что же касается конкретного языкового сознания, то с позиций психологического подхода к нему можно представить в виде рассмотрения целостной картины мира человека, как такового варианта из множества возможных схем освоения мира, социальной реальности человеком, который, по видимому, в наибольшей степени приспособлен для целей коммуникации

между людьми. В лингвистике же языковое сознание не должно являться самоцелью. Данное понятие может служить удобной гносеологической экспликацией того факта, что такой внеязыковой контекст как средство духовно-практической жизнедеятельности людей, способы видения мира, национально-специфические особенности жизни людей. Иначе говоря, социальные феномены высокой степени обобщенности могут играть роль реального фактора в процессах порождения, функционирования и развития языка [А.П.Стеценко, 1993, с. 33].

Трактуя языковое сознание в качестве обязательного условия существования и развития всех других форм сознания, Г.В.Ейгер полагает, что специфика этого феномена сознания обнаруживается через конкретные проявления в процессе функционирования, что делает необходимым детальный анализ различных функций языкового сознания, к числу которых им отнесены:

-отражательная функция, которая прежде всего создает «языковую картину мира» и осуществляется в языковых значениях, языковых формах и типах связи между словами;

-оценочная функция, которая имеет различные аспекты в зависимости от характера отношения к языковым фактам. В том числе нормативный, функционально-стилистический, эстетический, этический, вероятностный, темпоральный, ксеноразличительный, т.е. выделение «своего» и «заимствованного» в словарном составе языка, и социальный аспекты:

-ориентировочно-селективная функция, обеспечивающая ориентировку в ситуации для выбора языковых средств в соответствии с коммуникативным заданием при производстве речи или ориентировку в структуре сообщения для перехода от поверхностных структур к глубинным, т.е. к замыслу высказывания, при восприятии речи;

-интерпретационная функция, имеющая два аспекта: внутриязыковой и межъязыковой; в обоих случаях речь непосредственно идет об интерпретации языковых явлений, а не внеязыковой действительности; сюда относится интерпретация новых слов, необычных сочетаний слов, сложных структур (в рамках одного и того же языка) или интерпретация знаков других языков (естественных или искусственных); иначе говоря, язык используется в его метаязыковой функции;

-регулятивно-управляющая функция, которая выступает в виде механизма обратной связи с двумя каналами: контрольно-управляющим, т. е. контроль за речевыми операциями, и оценочно-регулятивными, т. е. оценка высказывания с точки зрения соответствия действующим нормам. Отсюда автором выводится следующее определение механизма языковой правильности высказывания: «это действующий в обычных условиях на бессознательном уровне механизм обнаружения несоответствия формы, значения или сочетаемости языкового элемента эталону в языковой памяти человека или замыслу»[Г.В.Ейгер, 1989.С.19].

Языковую способность Г.В.Ейгер определяет как готовность языкового сознания осуществлять все присущие ему функции.

Процесс формирования языкового и неязыкового сознания лежит в основе процессов формирования общения, и вместе с тем сам процесс формирования сознания возможен лишь только при общении. Далее, поскольку в основе мировидения и миропонимания каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем, сознание человека всегда этнически обусловлено. Этносоциокультурный фактор выявляется, в частности, в национально-этнических особенностях способа формирования и формулирования мысли [И.А.Зимняя, 1993,с.56].

Если «понимать язык как единство общения и обобщения, как систему значений, выступающих как опосредованное значениями»

[А.А.Леонтьев, 1993, с. 18], то оно оказывается близким к тому пониманию, которое современная советская психология и вкладывает непосредственно в понятие "образа мира". Прежде чем перейти к анализу этого последнего, необходимо подчеркнуть, что это понятие отнюдь не тождественно ни понятию "языковая картина мира", ни понятию "когнитивная картина мира" [РЧФЯ, 1987](25). Очевидно, первое (языковая картина мира) обозначает «мир в зеркале языка», а второе (когнитивная картина мира) оказывается противопоставленным «образу мира» на основании того, что последний в результате (образ мира) понимается как отображение в психике человека предметной окружающей действительности, опосредованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и подающееся сознательной рефлексии, т.е. как «результат прошлого того народа, к которому мы себя причисляем» [Уфимцева, 1996, с. 160]. Кстати, как показывают исследования, за внешним сходством формальной структуры ядра языкового сознания могут стоять совершенно разные «образы мира», как, например, у англичан и русских.

При взаимодействии человека с миром складываются его представления о нём, формируется некоторая модель, которая в философско-лингвистической литературе именуется как картиной мира. Это одно из фундаментальных понятий, описывающих человеческое бытие.

Поскольку язык служит основным способом формирования и существования знаний человека о мире, то именно язык – и есть важнейший объект исследования когнитивистов. Совокупность этих знаний, запечатленных в языковой форме и представляет собой то, что в различных концепциях называется то как «языковой промежуточный мир», то как «языковая репрезентация мира», то как «языковая модель мира».

В последние десятилетия проблема отображения в сознании человека целостной картины мира, фиксируемой языком, стала одной из важнейших проблем когнитивной лингвистики. Картина мира «запечатлевает в себе

определенный образ мира, который никогда не является зеркальным отражением мира» [Серебренников, 1988: 60]; она, т. е. картина мира, есть определенное видение и конструирование мира в соответствии с логикой миропонимания.

Человек, приобретает опыт, трансформирует его в определенные концепты, которые, логически связываясь между собой, образуют концептуальную систему; она конструируется, модифицируется и уточняется человеком непрерывно, систематически. Это объясняется свойством концепта *изменяться* в сознании. Концепты, оказываясь частью системы, попадают под влияние других концептов и сами постоянно видоизменяются. Изменяется со временем и число концептов, и объем их содержания [Павиленис, 1983: 102–120].

Последовательность построения концептуальной системы в сознании отвечает принципам логики, и этим обусловлено такое свойство системы, как ее логичность. Она определяет возможность логического перехода от одного концепта к другому, определение одних концептов через другие, построение новых концептов, например, на базе имеющихся.

Логичность системы, как обычно, дает возможность построения внутри ее новых концептов, не усваиваемых из актуального опыта, а перешедших в сознание посредством языка. Этим объясняется возможность введения в концептуальную систему человека абстрактных понятий. Такую информацию невозможно ввести в систему без языка.

Говоря о концептуальных системах, мы можем выделить следующие этапы их формирования в сознании человека: невербальный и вербальный; и такие их свойства, как изменчивость, которое связано с накоплением опыта и приобретением новых знаний, и логичность, а это свойство связано с особенностями процесса построения концептуальной системы в сознании.

Термин «картина мира» возник, предположительно, в рамках физики на рубеже XIX–XX веков. С 60-х годов XX века проблема картины мира стала

рассматриваться в рамках семиотики при изучении первичных моделирующих систем – языка, и вторичных систем (мифа, религии, фольклора, поэзии, кино, живописи, архитектуры).

Картина мира является реальностью прежде всего человеческого сознания. «Человек стремится каким-то адекватным способом создать в себе простую и ясную картину мира для того, чтобы в известной степени попытаться заменить этот мир созданной таким образом картиной. Этим занимается художник, поэт, теоретизирующий философ и естествоиспытатель, каждый по-своему. На эту картину и ее оформление человек переносит центр тяжести своей духовной жизни...» [Эйнштейн, 1976: 136].

Мировидение каждого народа складывается в картину мира, но с учетом специфики народа. «Каждая цивилизация, социальная система характеризуется своим особым способом восприятия мира» [Гуревич, 1972: 17]. Отсюда следует однако, что менталитет любого лингвокультурного сообщества обусловлен в значительной степени его картиной мира, в которой репрезентированы мировидение и миропонимание ее членов.

Понятие картины мира (в том числе и языковой) строится, прежде всего, на изучении представлений человека о мире. Если мир – это человек и среда в их взаимодействии, то картина мира – «результат переработки информации о среде и человеке» [Цивьян, 1990: 5]. Человек склонен не замечать те явления и вещи, которые находятся вне его представлений о мире.

Явления и предметы внешнего мира существуют в человеческом сознании в форме внутреннего образа. По мнению А.Н. Леонтьева, существует особое «пятое квазиизмерение», в котором представлена человеку окружающая его действительность: «Это – «смысловое поле», система значений» [Леонтьев, 1979: 5]. Образ мира, по А.Н. Леонтьеву, – не перцептивная картинка, а некоторое относительно стабильное образование, являющееся результатом обработки данных восприятия. Вся новая информация как бы встраивается в некоторую имеющуюся у субъекта структуру. Образ мира регулирует

деятельность субъекта. Идеи А.Н. Леонтьева развивали С.Д. Смирнов и В.В. Петухов. Образ мира, как они установили, является ядерной структурой по отношению к картине мира – своему модальному оформлению. Образ мира – это иерархическая структура когнитивных репрезентаций; гипотеза о типичном состоянии реальности. Это структура, в которой закрепляются все когнитивные приобретения субъекта. Итак, образ мира – иерархическая система когнитивных репрезентаций. А картина мира – это система образов.

М. Хайдеггер писал о том, что при слове «картина» мы думаем прежде всего об отображении чего-либо, «картина мира, сущностно понятая, означает не картину, изображающую мир, а мир, понятый как картина» [Хайдеггер, 1986: 103].

Картина мира, которую можно назвать знанием о мире, лежит в основе индивидуального и общественного сознания. Язык же выполняет требования познавательного процесса. Концептуальные картины мира у разных людей могут быть различными, например, у представителей разных эпох, разных социальных, возрастных групп, разных областей научного знания и т. д. Люди, говорящие на разных языках, могут иметь при определенных условиях близкие концептуальные картины мира, а люди, говорящие на одном языке – совершенно разные. Следовательно, в концептуальной картине мира взаимодействует общечеловеческое, национальное и личностное.

Картина мира есть не просто набор «фотографий» предметов, процессов, свойств и т. д., так как включает не только отраженные объекты, но и позицию отражающего субъекта, его отношение к этим объектам, причем позиция субъекта является такой же явной реальностью, как и сами явные объекты. Более того, поскольку отражение мира человеком не пассивное, а деятельностное, отношение к объектам не только порождается этими объектами, но и способно изменить их через деятельность или благодаря деятельности. Отсюда следует естественность того, что система социально-типичных позиций, отношений, оценок находит знаковое отображение в

системе национального языка и принимает участие в конструировании языковой картины мира.

Значит, картина мира – целостный, глобальный образ мира, который является результатом всей духовной активности человека, она возникает у человека в ходе всех его контактов с миром. Познавая мир, человек составляет свое представление о мире, т. е. в его сознании возникает определенная «картина мира», или «языковая модель мира» (Г.А. Брутян). Поскольку возникновение картины мира очень тесно связано с языком и во многом им определяется, ее называют «языковой картиной мира». Вейсгербер, образуя от Wort новый глагол *worten*, говорил, что родной язык есть *ein Worten der Welt* – «осмысливание мира, постижение мира в слове» (Ю.Н. Караулов).

Отечественные философы (Г.А. Брутян, Р.И. Павиленис) и лингвисты (Ю.Н. Караулов, Г.В. Колшанский, В.И. Постовалова, Г.В. Рамишвили, Б.А. Серебренников, В.Н. Телия и др.) различают два вида картины мира: **концептуальную и языковую.**

Концептуальная картина мира гораздо богаче и глубже, чем языковая картина мира: «Картина мира – то, каким себе рисует мир человек в своем воображении, – феномен более сложный, чем языковая картина мира, т. е. та часть концептуального мира человека, которая имеет «привязку» к языку и преломлена через языковые формы» [Кубрякова, 1988: 142].

Картина мира может быть представлена с помощью пространственных (верх – низ, правый – левый, восток – запад, далекий – близкий), временных (день – ночь, зима – лето), количественных, этических, а также и других параметров. На ее формирование влияют язык, традиции, природа и ландшафт, воспитание, обучение и другие социальные факторы. Картина мира может быть целостной – таковы мифологическая, религиозная, философская, физическая картины мира, но она может, например, отражать и какой-то фрагмент мира, т. е. быть локальной.

Концептуальные картины мира у разных людей одинаковы, ибо человеческое мышление едино. Национальные языковые картины мира – это просто иное их «расцветивание». Языковая картина мира отражает национальную картину мира и может быть выявлена в языковых единицах разных уровней.

Между картиной мира как отражением реального мира и языковой картиной мира как фиксацией этого отражения существуют сложные связи и отношения: границы между ними «кажутся зыбкими, неопределенными» [Караулов, 1976: 271].

Поскольку познание мира человеком не свободно от ошибок и заблуждений, его концептуальная картина мира постоянно меняется, перерисовывается, переосмысливается, тогда как языковая картина мира еще долгое время хранит следы этих ошибок и заблуждений. Картина мира, закодированная средствами языковой семантики, со временем может оказываться в той или иной степени пережиточной, реликтовой, устаревшей, например, *дует ветер, идет снег*. Или другой пример: иногда для обозначения и передачи наиболее уязвимо места говорящий использует фразеологизм *Ахиллесова пята* не осознавая, что это средство языка связано с античной литературой, что у Ахиллеса сердце было в пятках и об этом знала только мать, поэтому пятка была наиболее уязвимым его местом.

Таким образом, роль языка состоит не только в передаче сообщения, но, «в первую очередь, во внутренней организации того, что подлежит сообщению» [Авоян, 1985: 76]. Возникает как бы «пространство значений» (в терминологии А.Н. Леонтьева), т. е. закрепленные в языке знания о мире, куда непременно вплетается национально-культурный опыт. Формируется мир говорящих на данном языке, или формируется языковая картина мира как совокупность знаний о мире, запечатленных в лексике, фразеологии, грамматике.

Решая проблему соотношения концептуальной и языковой картин мира, лингвисты пытаются установить, как происходит формирование тех или иных концептов. Они выделяют прежде всего целый ряд базисных когнитивных категорий, то есть концептов, которые являются универсальными, ибо отражают единый для всех когнитивный процесс. К таким универсальным концептам относятся *пространство, время, число, дружба, счастье, жизнь* и др.

В процессе жизни конкретного современного человека языковая картина мира предшествует концептуальной и формирует ее, потому что человек способен понимать не только мир, но и самого себя благодаря языку. Именно в языке закрепляется общественно-исторический опыт – как общечеловеческий, так и национальный. С одной стороны, условия жизни людей, окружающий их материальный мир определяют их сознание и поведение, что находит отражение в языке, прежде всего, в семантике и грамматических формах. С другой стороны – человек воспринимает мир преимущественно через формы родного языка, который детерминирует человеческие структуры мышления и поведения.

Термин «языковая картина мира» – не более чем метафора, ибо в реальности специфические особенности национального языка, в которых зафиксирован уникальный общественно-исторический опыт определенной национальной общности людей, создают для носителей этого языка не какую-то иную, неповторимую картину мира, которая отлична от объективно существующей, а лишь специфическую «окраску» этого мира, обусловленную национальной значимостью предметов, явлений, процессов, избирательным отношением к ним, которое порождается спецификой деятельности, образа жизни и национальной культуры данного народа.

Интерес к языковой картине мира обнаруживается еще в работах В. Гумбольдта, который писал, что «различные языки являются для нации органами их оригинального мышления и восприятия» [Гумбольдт, 1984:

324]. Одним из основоположников сегодняшнего учения о языковой картине мира является также немецкий ученый И. Гердер. В России разработка этой проблемы началась с тезаурусным изучением лексики (работы Ю.Н. Караулова). К концу XX в. появилось много исследований, посвященных данной проблеме – работы С.А. Васильева, Г.В. Колшанского, Н.И. Сукаленко, Е.С. Яковлевой, М. Блэка, Д. Хаймса, коллективная монография «Человеческий фактор в языке. Язык и картина мира» (1988) и др. Сейчас эта проблема разрабатывается также в фундаментальных трудах Н.Д. Арутюновой, Ю.Д. Апресяна, А. Вежбицкой, Ю.С. Степанова, В.Н. Телия, В.Г. Гака, а в Кыргызстане национальная языковая картина мира разработана у Л. А. Шеймана и др.

Для нас наиболее существенно в этих работах теоретическое положение о том, что картина мира является основой, базисной частью мировидения человека.

Язык – факт культуры, составная часть культуры, которую мы наследуем, и одновременно ее орудие. Культура народа вербализуется в языке, именно язык аккумулирует ключевые концепты культуры, транслируя их в знаковом воплощении, т. е. в словах. Создаваемая языком модель мира есть субъективный образ объективного мира, она несет в себе черты человеческого способа миропостижения [Сукаленко, 1992], т. е. антропоцентризма, который пронизывает весь язык. Тогда как концепты – это как бы ступки национально-культурных смыслов, «ячейки культуры», по словам Ю.С. Степанова. Изучение их помогает выявить особенности мировосприятия народа, представить, конечно, концептуальную и национальную картины мира.

«Языковая картина мира» – это «взятое во всей совокупности, все концептуальное содержание данного языка» [Караулов, 1976: 246]. Понятие наивной языковой картины мира, как считает Ю.Д. Апресян, «представляет отраженные в естественном языке способы восприятия и концептуализации

мира, когда основные концепты языка складываются в единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка» [Апресян, 1995: 39].

Сейчас существует несколько направлений в изучении языковой картины мира. По мнению Е.С. Яковлевой, это прежде всего 1) типологические исследования: славянская языковая картина мира, балканская модель мира и т. д.; 2) изучение языковой картины мира в аспекте реконструкции духовной культуры народа; 3) исследование отдельных сторон языка: отражение языковой картины мира в русской лексике, словообразовании, в зеркале метафор и т. д. [Яковлева, 1994: 9]. Иными словами, способ концептуализации мира, свойственный языку, отчасти универсален, отчасти национально специфичен. Поэтому возможна такая последовательность в изучении языковой картины мира: 1) изучаются характерные для данного языка концепты (*душа, тоска, судьба, воля, совесть, авось* и др., характерные для русских); 2) исследуются специфические коннотации для универсальных концептов; 3) исследуется цельный «наивный» взгляд на мир, ибо каждый язык, скорее всего, отражает определенный способ восприятия мира, его концептуализации. Выражаемые в нем значения складываются в единую систему мировидения, исходя из которой можно выделить наивную физику пространства и времени, наивную физиологию, наивную этику. (В. А. Маслова. Когнитивная лингвистика)

Термин картина мира введен в научный обиход физиком Г. Герцем, определившим его как совокупность внутренних образов внешних объектов, служащих для выведения логических суждений о поведении этих объектов. Но а затем позднее термин переносится в гуманитарные науки, появляется в работах К. Ясперса и Л. Витгенштейна («Логико-философский трактат»), а также у Л. Вайсгербера. На данный момент можно говорить о безусловном вхождении понятия **картина мира** в терминологическую систему современной лингвистики. Наряду с традиционным наименованием «картина

мира» в научной литературе используются и менее распространенные и ориентированные непосредственно на индивидуальные исследовательские традиции. Это термины – «образ мира» и «модель мира».

Предпосылки формирования концепции картины мира присутствовали уже в античных теориях языка (анализ подобных представлений изложен в работе Л.Г. Зубковой 1998 г.). Самым центральным импульсом для развития лингвистической концепции картины мира послужили работы В. фон Гумбольдта, Э. Сепира, Б.Л. Уорфа, А.А. Потебни. В. фон Гумбольдт рассматривал язык как опосредующее звено между человеком и миром. По А.А. Потебне, поэзия, проза, искусство и наука, т. е. мировоззрение народа, обретают жизнь в языке и обусловлены языком. Идеи, близкие к теории В. фон Гумбольдта, высказывались как зарубежными – Г. Гердером, Я. Гриммом, Ф. Шлегелем, так и отечественными лингвистами – Ф.И. Буслаевым, Ф.Ф. Фортунатовым и др.

В России изучение картины мира начинается в 60-е годы XX в. и связано с работами Г.А. Брутяна, Г.В. Колшанского, Р.Й. Павилениса. Общепринятым или традиционным считается истолкование картины мира как «глобального образа мира, лежащего в основе мировидения человека, репрезентирующего сущностные свойства мира в понимании ее носителей и являющегося результатом всей духовной активности человека» (Постовалова 1988: 21). Следовательно, картина мира является не только субъективным образом объективной реальности но и входит в класс идеального, которое, не переставая быть образом реальности, опредмечивается в знаковых формах, не запечатлеваясь полностью ни в одной из них. Целостная картина мира реализуется как сумма теоретических (философско-научных), внетеоретических (религиозно-художественных) и донаучных форм познания.

Изначально было выявлено то, что вопрос о статусе картины мира связан с проблемой взаимодействия языка, мышления а также действительности. Так,

В. фон Гумбольдт рассматривал язык как способ видения мира, аналогичные трактовки присутствуют в гипотезе лингвистической относительности Э. Сепира – Б. Уорфа, исследованиях американских этнолингвистов. Показательна в этом отношении и неогумбольдтианская концепция языка как промежуточного мира.

В XX в. вопрос о роли языка в формировании картины мира оказался в центре внимания исследователей. Возникают две точки зрения по вопросу о способности языка отражать окружающую действительность. Согласно первой, язык отражает мир. Подобный взгляд присутствует, например, в работе Г.Г. Почепцова, который утверждает, что «с помощью языка мы отражаем мир. Именно отражаем, а не описываем или, точнее, не только описываем, поскольку описание – это лишь одна из форм языкового отражения мира. Вопросы, побуждения – это такие же формы отражения, или представления, мира, как и все остальные речевые акты» (Почепцов 1990: 110).

Совершенно иной взгляд на данную проблему содержится в коллективной монографии «Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира» (1988). В предисловии Б.А. Серебренников подчеркивает, что «утверждение многих лингвистов и философов, будто бы язык отражает действительность, основано на недоразумении. Звуковой комплекс, образующий слово, ни к какому отражению сам не способен. Фактически результатом отражения являются концепты или понятия. Язык связан с действительностью через знаковую соотнесенность. Язык не отражает действительность, а отображает ее знаковым способом» (Серебренников 1988: 6). Таким образом, язык, в понимании большинства исследователей, представляет собой особый инструмент, с помощью которого происходит концептуализация мира человеком.

Поскольку концептуализация мира осуществляется через язык, возникает вопрос о соотношении мира, его образа, существующего в сознании, и

образа, закрепленного в языке. Постановка подобной проблемы способствовала выделению двух форм картины мира – концептуальной (в иной терминологии – когнитивной) так и языковой. Г.А. Брутян в своей статье 1973 г. одним из первых четко разграничивает эти две картины мира. Выделение языковой и концептуальной картин мира позволяет, по мнению Г.А. Брутяна, не только раскрыть взаимоотношение языка и мышления в процессе познания, но и показать роль языка в формировании картины мира в сознании людей, избежать схематичности при воссоздании действительной картины мира и более полно представить проекцию окружающей действительности в нашем сознании (Брутян 1973: 108).

Г.А. Брутян определил концептуальную картину мира как «не только знание, которое выступает как результат мыслительного отражения действительности, но и итог чувственного познания, в снятом виде содержащийся в логическом познании» (Брутян 1973: 108). Соответственно, языковая картина мира понимается исследователем как «вся информация о внешнем и внутреннем мире, закрепленная средствами живых, разговорных языков» (Брутян 1973: 108). Практически сразу же за разведением этих двух понятий в лингвистических исследованиях возникает вопрос о соотношении концептуальной и языковой картин мира, формируется три подхода к названной проблеме.

Согласно первому, идущему от Г.А. Брутяна, считается, что языковая картина мира намного шире концептуальной. Исследователь развивает мысль о том, что концептуальная картина мира совпадает «с сердцевиной, основной частью» языковой картины мира, т. е. «основное содержание языковой модели мира покрывает все содержание концептуальной модели мира». За пределами концептуальной картины мира, по мнению ученого, остаются периферийные участки, которые выступают как носители дополнительной информации о мире. При этом информация, входящая как в концептуальную, так и в языковую картину мира, является инвариантной, независимо от того,

на каком языке она выражается, а информация, содержащаяся в периферийных участках языковой картины мира, т. е. в тех участках, которые остаются за пределами концептуальной картины, варьируется от языка к языку (Брутян 1973: 109–110).

Второй подход как бы исходит из совпадения, идентичности языковой и концептуальной картин мира. Элементы этого подхода присутствуют в работе Г.В. Колшанского, в частности, в его высказывании о том, что «в гносеологическом плане действительно не отношение "язык-мышление", а "языкомышление – мир"» и «правильно поэтому говорить не о языковой картине мира, а о языково-мыслительной картине мира» (Колшанский 1990: 37). Хотя далее автор признает, что «языковая картина мира есть вторичное существование объективной картины мира» (Колшанский 1990: 40), и такая вторичность означает не что иное, как принципиальную зависимость языка от мышления.

И, наконец, согласно третьему подходу, концептуальная картина мира признается и является более масштабной по сравнению с языковой. Эта точка зрения присутствует в работах большинства лингвистов (Почепцов 1990, Попова, Стернин 2002, Серебренников 1988, Телия 1988). Так, Г.Г. Почепцов утверждает, что языковое представление мира «информационно неполно и / или неточно», и причину этого он видит в том, что «отражению подвергается не мир в целом, а лишь его пики, т. е. его составляющие, которые представляются говорящему наиболее важными, наиболее релевантными, наиболее полно характеризующими мир» (Почепцов 1990: 111–112).

В.Н. Телия указывает, что «то, что называют языковой картиной мира, это информация, рассеянная по всему концептуальному каркасу и связанная с формированием самих понятий при помощи манипулирования в этом процессе языковыми значениями и их ассоциативными полями, что обогащает языковыми формами и содержанием концептуальную систему, которой пользуются как знанием о мире носители языка. Языковая картина

мира не имеет четких границ, поэтому ее место относительно концептуальной картины мира не может быть определено как периферия» (Телия 1988: 177–180). Обобщение этого подхода содержится в работе З.Д. Поповой и И.А. Стернина, которые отмечают, что в языке «присутствует далеко не все содержание концептосферы, далеко не все концепты имеют языковое выражение и становятся предметом коммуникации» (Попова, Стернин 2003: 6).

В настоящий момент практически и теоретически общепринятым является положение о несовпадении концептуальной и языковой картин мира, при этом подчеркивается глобальность, объемность концептуальной картины мира по сравнению с языковой. Языковой мир как бы рассматривается как репрезентант концептуального мира, который, в свою очередь, репрезентирует реальный объективный мир, а репрезентирующая система всегда беднее репрезентируемой, как метаязык беднее естественного языка.

Различия концептуальной и языковой картин мира можно проследить по следующим параметрам.

1. Отношение к действительности: концептуальная картина мира является более близким образом реальности, действительности, нежели языковая (как это было рассмотрено выше).

2. Характер восприятия действительности: непосредственное речевое восприятие при формировании концептуальной картины мира и опосредованное языковыми знаками – при формировании языковой.

3. Участие в формировании каждой из картин определенных типов мышления: в отличие от языковой, при непосредственном создании концептуальной картины мира принимают разные типы мышления, в том числе и невербальные (Постовалова 1988: 33, Серебренников 1988: 6).

4. Основные единицы (структурные составляющие). Уже в работе Г.А. Брутяна акцентируется о том, что каждая из картин мира обладает своими структурными элементами, в частности, «сердцевиной КММ является

информация, данная в понятиях, главное же в ЯММ – это знание, закрепленное в словах и словосочетаниях конкретных разговорных языков» (Брутян 1973: 108).

Данный тезис получает развитие в работах других исследователей. Так, Е.С. Кубрякова указывает, что «содержательным компонентом языковой модели мира... является семантическое поле, а единицами концептуальной модели мира... – константы сознания. КММ содержит информацию, представленную в понятиях, а в основе ЯММ лежат значения, закрепленные в семантических категориях, семантических полях, составленные из слов и словосочетаний, по-разному структурированные в границах этого поля разных языков. ЯММ должна быть организована по законам языка, КММ – по законам физики» (Кубрякова 1988: 142).

Аналогичная позиция представлена и в работе З.Д. Поповой и И.А. Стернина, которые утверждают, что концептуальная картина мира «существует в виде концептов, образующих концептосферу народа, языковая картина мира – в виде значений языковых знаков, образующих совокупное "семантическое пространство языка"» (Попова, Стернин 2003: 6).

5. Степень подвижности, изменчивости: концептуальная картина мира как бы регулярно обновляется, «перерисовывается», тогда как языковая картина мира отличается большей стабильностью, она достаточно медленно реагирует на изменения, происходящие в осознании мира человеком. Н.С. Новикова и Н.В. Черемисина рассматривают языковую картину мира как наиболее долговечную, устойчивую и во многом стандартную, так как воспроизводятся именно стандартные единицы языка, которые стали узувальными (Новикова, Черемисина 2000: 45).

По наблюдениям В.Б. Касевича (Касевич 1996), картина мира, которая закодирована средствами языковой семантики, со временем может оказываться реликтовой, лишь традиционно воспроизводящей былые оппозиции в силу естественной недоступности иного языкового

инструментария. Возникают расхождения между архаической и семантической системой языка и той актуальной моделью мира, которая действительна для языкового коллектива в данный момент.

В целом можно констатировать, что концептуальная картина мира и языковая картина мира «связаны между собой как первичное и вторичное, как ментальное явление и его вербальное овнешнение, как содержание понятия и средство доступа исследователя к этому понятию» (Попова, Стернин 2003: 8). Языковая картина мира означает основные элементы концептуальной картины мира и эксплицирует концептуальную картину мира средствами языка. Необходимо отметить также, что языковая картина мира лишь частично отражает концептуальную систему. Поэтому изучение языковой картины мира «лишь фрагментарно позволяет судить о концептосфере, хотя более удобного доступа к концептосфере, чем через язык, видимо, нет» (Попова, Стернин 2003: 8).

Возникает еще одна проблема, связанная с картиной мира, это разработка классификации (типологии) картин мира. Решение данной задачи во многом зависит от того, какие признаки картины мира берутся исследователями за основу классификации. В.И. Постовалова считает, что «в основу исчисления картин мира может быть положена деятельностная парадигма:

1) субъект картины мира (ее «деятель», «кто»),

2) изображающий; предмет картины мира (ее объект, «что»),
изображаемое;

3) результат деятельности (сам образ, собственно картина) (Постовалова 1988: 32).

В зависимости от субъекта картины мира, смотрящего на мир и выражающего свое видение, выделяется картина мира не только отдельного человека, но и группы людей (сообщества), определенного народа, человечества в целом. Различаются картина мира взрослого человека и

ребенка, психически нормального лица и лица с нарушениями психики, людей современной цивилизации и архаического мировидения.

В зависимости от объекта рассматривается мир в целом (целостная картина мира) или его отдельный фрагмент (локальная картина мира), определенный его срез или аспект. Примерами целостных картин являются мифологические, религиозные, философские, а также из числа научных – физическая картина мира (Постовалова 1988: 33).

В зависимости от результата деятельности «можно признать тип изображения на самой картинке, или технике ее исполнения, характеризующиеся следующими особенностями:

- 1) одинаковыми ли «глазами» смотрят их субъекты на мир;
- 2) с одной ли точки пространства субъекты картины смотрят на мир; неподвижна ли она или эта «точка зрения» перемещается за изображаемым;
- 3) с одинаковой глубины (высоты) смотрят они на мир или с разного расстояния до мира;
- 4) изображают ли они мир «гомогенно или гетерогенно» (Постовалова 1988: 34).

Н.С. Новикова и Н.В. Черемисина, которые рассматривают типологию языковых картин мира, говорят об их иерархии и выделяют следующие оппозиции: универсальная / идиоэтническая, общенациональная и социально (территориально и профессионально) ограниченная, общенациональная / в сфере религиозного культа, общечеловеческая / индивидуальная (Новикова, Черемисина 2000: 48–50).

В работах, посвященных языковой картине мира, на первый план выдвигается противопоставление научной системы понятий (представленной в физике, психологии, логике, геометрии, анатомии и т. д.), в совокупности образующих научную картину мира, и обыденной, «наивной» понятийной системы (наивные физика, психология, логика, геометрия, анатомия), которую человек использует относительно независимо от научных знаний

(Яковлева 1994: 9). Таким образом, вполне устоявшимся является и разграничение как научной, так и «наивной» картин мира.

Под научной картиной мира в данный момент прежде всего понимают «систему наиболее общих представлений о мире, вырабатываемых в науке и выражаемых с помощью фундаментальных понятий и принципов этой науки, из которых дедуктивно выводятся основные положения данной науки. С картиной мира связываются исходные предпосылки рассмотрения мира, содержательно-онтологические построения научного знания, глубинные структуры, лежащие в основании научно-познавательной деятельности» (Швырев 1984: 37–38; цит. по: Постовалова 1988: 14).

Соответственно, наивная картина мира определяется как «донаучная», которая представляет собой «отражение обиходных (обывательских, бытовых) представлений о мире» (см. работы Ю.Д. Апресяна, С.Г. Воркачева, Е.В. Урысон, Е.С. Яковлевой).

Различение научной и наивной картин мира также имеет давние истоки, а также традиции и восходит к предложенному А.А. Потебней тезису о разграничении «ближайшего» (собственно языкового) и «дальнейшего» (соответствующего данным науки) значений слова, что предопределяет и дифференциацию научных и обыденных («наивных») классификаций. Отличия научных и наивных классификаций проиллюстрированы на примере биологии (Булыгина, Шмелев 2000) и зоологии (Гура 1997). Так, научная зоологическая классификация царства животных очень сложна, многоаспектна и многоступенчата. Большинство же людей вполне обходится наивной (обыденной, элементарной) классификацией, которая и является основой концептуальной структурированности мира животных.

Различие между научной и «наивной» картинками мира особенно ярко проявляется при анализе слов естественного языка, используемых и в качестве терминов, например *линия*, *фонема*, *сосуд*, и др. Интересны в этом отношении рассуждения И.А. Бодуэна де Куртенэ о количественности в

языковом мышлении, отличающейся от математической количественности (Бодуэн де Куртенэ 1963: 312–319, 323). Классическим стал пример из работы Л.В. Щербы, которая содержит толкование понятия «прямая линия»: «*Прямая* (линия) определяется в геометрии как 'кратчайшее расстояние между двумя точками'. Но в литературном языке это, очевидно, не так...Прямой мы называем в быту 'линию, которая не отклоняется ни вправо, ни влево (а также ни вверх, ни вниз)» (Щерба 1974: 280).

Своеобразной точкой отсчета в изучении «наивной» картины мира является доклад Ю.Д. Апресяна «Дейксис в лексике и грамматике и наивная картина мира», прочитанный на конференции в Кутаиси в 1985 г. и опубликованный в «Семиотике и информатике» в 1986 г. Идея наивной картины мира, в интерпретации Ю.Д. Апресяна, состоит в том, что в каждом естественном языке, действительно, отражается определенный способ восприятия мира, который навязывается в качестве обязательного всем носителям языка. В способе осмысления мира «воплощается цельная коллективная философия, своя для каждого языка, иногда она называется *наивным реализмом* (термин Р. Халлига и В. Вартбурга), потому что образ мира, запечатленный в языке, во многих существенных деталях отличается от научной картины мира» (Апресян 1995: 629).

Исследователь указал и на то, что «понятие наивной модели мира дает семантике новую интересную возможность. Языковые значения можно связывать с фактами действительности не прямо, а через отсылки к определенным деталям наивной картины мира, как она представлена в данном языке» (Апресян 1995: 630). В результате подобного изучения становится возможным выявление как универсальных, так и национально своеобразных черт в семантике естественных языков, прояснение фундаментальных принципов формирования языковых значений (Апресян 1995: 630).

Концепция картины мира получает свое развитие в работе Ю.Д. Апресяна «Образ человека по данным языка: попытка системного описания» (1995), где особо отмечается, что способ концептуализации действительности, свойственный каждому языку, отчасти универсален, отчасти национально специфичен, кроме того, он «наивен». «Наивные» представления о мире являются не менее сложными и интересными, чем научные, и обобщают опыт интроспекции десятков поколений. «В наивную картину мира входят наивная психология, наивная антропология, наивная физика, наивная геометрия и т. д. Именно в наивных представлениях ученые видят зачатки научной классификации» (Пименова 1999: 10). Наивная и научная классификация объектов мира отличаются друг от друга. Пример такого различия – представления о Байкале: в научной классификации это озеро, в народном восприятии это море (*например, славное море, священный Байкал*). Другой пример такого расхождения – представления о дыне, который в обыденном сознании ассоциируется с фруктом, а в научной классификации дыня относится к классу тыквенных.

«Чрезвычайно большую роль в деятельности сознания играют стереотипы. Эти стереотипы существуют у каждого носителя языка, однако практически ни один словарь не дает о них представления. Стереотипы проявляются в виде культурной составляющей концептуальных структур» (Пименова 2009: 67).

«Наивная» картина мира становится одним из основных объектов изучения для Московской семантической школы, Школы логического анализа языка и целого ряда лингвистов. Т.В. Булыгина и А.Д. Шмелев, развивая концепцию «наивной» картины мира, прежде всего обращают внимание на необходимость разграничения «осознанных» и «неосознанных» наивных представлений о мире. «Осознанные» наивные представления о мире могут быть эксплицированы их носителем. Особенно представительны в этом отношении такие области знания, как политика, здоровье, погода и

язык, именно на эти темы любят рассуждать самые разные люди, которые не являющиеся, как правило, специалистами в данных областях. «Неосознанные» представления имплицитно содержатся как обычно в высказываниях носителей языка и реконструируются лингвистами. «Имплицитная» («наивно-языковая») картина мира представляет собою конструкт, создаваемый лингвистами в целях наглядного и компактного описания правил употребления языковых единиц (Булыгина, Шмелев 2000: 9—11).

«Наивная картина мира» как «факт обыденного сознания воспроизводится пофрагментно в лексических единицах языка, однако сам язык непосредственно этот мир не отражает, он отражает лишь способ самого представления (концептуализации) этого мира национальной языковой личностью» (Воркачев 2001: 67). В.Б. Борщев подчеркивает, что «в каком-то смысле именно язык структурирует мир, накладывает на него сетку понятий, создает то, что и называется *наивной картиной мира*» (Борщев 1996: 207).

Большинство лингвистов определяют языковую картину мира именно как «наивную» (Ю.Д. Апресян, С.Г. Воркачев, Е.И. Зиновьева, В.А. Маслова, М.В. Пименова, Е.В. Урысон). Например, Т.В. Булыгина и А.Д. Шмелев указывают на то, что понятие «наивной» картины мира «иногда конкретизируется, так что говорят о «наивно-языковой» (или просто «языковой») «картине мира» (Булыгина, Шмелев 2000: 9), а Е.В. Урысон, рассуждая об отличиях научного и обыденного знания, пишет, что «языковую картину мира принято противопоставлять научной», и именно «язык отражает наши самые обычные, житейские представления о том или ином объекте (ситуации)» (Урысон 1998: 3).

При изучении языковой картины мира выясняется исследуемый фрагмент, который необыкновенно точно соответствует нашим, до настоящего времени никем не эксплицированным представлениям о данном явлении действительности, и в то же время этот же фрагмент во многих

случаях удивительно отличается от научного знания, которое современный образованный человек склонен рассматривать как эталон «правильных представлений» (Урысон 1998: 3). Так, например, наивная антропология в русской наивной картине мира предполагает совершенно иное строение человеческого существа. Внутри человека есть нечто, которое скрывается в теле; это – живое, самая чувствительная область внутри тела (*тронуть за живое*).

Человек в наивной анатомии устроен совершенно иначе, чем это представлено в научной картине мира. Если в научной картине мира перцептивная система человека представлена пятью органами (глаза, уши, нос, кожа, язык) и способами чувств (зрением, слухом, обонянием, осязанием и вкусом), то наивная анатомия предполагает наличие у человека множества других дополнительных органов восприятия, как чутье, нутро, печенки, сердце, душа, ум, нюх, солнечное сплетение, наитие и даже заимствованные из иных картин мира интуиция и инстинкт (*нутром чуют / чувствовать и печенками чуют* в значении «интуитивно понимать»; *сердцем / душой чувствовать / чуют; нюхом чуют; инстинктом угадывать – жсаным сезип жатат, эненин жицрёгци билди*

*Десятник **обладал** каким-то **особым** **чутьём** разыскивать песок* (Гарин-Михайловский. Инженеры);

*И Парашка навсегда запомнила это особое слово и **наитием** угадала его сокровенный смысл* (Бунин. При дороге);

*Иным достался от природы **Инстинкт пророчески слепой** – Они **им чуют, слышат** воды. И в тёмной глубине земной... (Тютчев. Иным достался от природы...);*

В русской языковой картине мира обычно имеется или наличествует особые органы восприятия. У женщин существует особый *женский или материнский инстинкт*, особое *материнское сердце* (*сердце матери –*

вещун), а также всегда положительно оцениваемые *женское / материнское чутье и женская интуиция*.

В настоящий момент можно говорить о существовании нескольких направлений в изучении «наивной» картины мира:

1) исследование отдельных характерных для данного языка концептов (например, концептов *свобода, воля, душа, тоска, надежда* (Пименова 2002), *чувство* (Пименова 2003) и др.);

2) исследование отдельных областей, фрагментов картины мира, например, «наивной» анатомии (Урысон 1998; Пименова 1999, 2001), «наивной» физики пространства и времени (Яковлева 1994; Ли тоан тханг 1993), «наивной» этики и др.;

3) реконструкция целостной модели мира, характерной для отдельной нации на определенном историческом отрезке, например балканской модели мира (Цивьян 1990), древнегерманской модели мира (Топорова 1994), славянской модели мира (Иванов, Топоров 1965);

4) сопоставительное исследование картин мира или их фрагментов (Головановская 1997; Пименова 2004, 2007, 2009);

5) исследование картины мира или ее фрагментов сквозь призму языкового средства, создающего их (А.А. Уфимцева, Е.С. Кубрякова и др.).

Проблема изучения концептуальной картины мира, отображающей специфику человека и бытия, взаимоотношения человека и мира, тесно связана с проблемой языковой картины мира. Языковая картина мира эксплицирует компоненты концептуальной картины мира, является единственным средством доступа к национальной концептуальной системе. Изучение картины мира представляет собой отдельное направление исследования языковых фактов, языков и культур, направление на пересечении разных наук (З. Д. Попова, И. А. Стернин, М. В. Пименова. Концептуальные исследования. Введение)

6.5.2. "Образ мира"

"Образ мира", под которым в настоящее время понимается психологами [А.Н.Леонтьев.1983; Смирнов, 1985; Зинченко, 1983; Величковский, 1983] отображение в психике человека предметного мира, опосредованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии. Мир презентирован отдельному человеку через систему предметных значений, как бы наложенных на восприятие этого мира. Человек не «номинарует» чувственные образы предметов - предметные значения суть компонента этих образов, то, что их цементирует для человека, то, что делает возможным само существование этих образов. Каждый из нас, когда воспринимает мир непосредственно через образ мира, постоянно переносит светлое поле внимания с одного предмета на другой. Таким образом, в нашем образе мира, а вернее и точнее в том его ситуативном фрагменте, с которым мы в данный момент имеем дело, все время «высвечивается» отдельный предмет, а затем далее внимание и сознание переключается на другой - и так без конца. Движение сознания в образе мира имеет не планиметрический, а стереометрический характер. Сознание имеет глубину. Образ мира многомерен, как многомерен сам мир [см. А.А.Леонтьев,1997, с.269]. Сейчас мы вернемся к бахтинской идее диалога человека с миром, об его известной концепции «большого» и «малого» мира. Это - бытие человека в мире как его составной части, находящейся с этим миром в непрерывном диалоге, предполагает, говоря словами А.Н.Леонтьева, «...возвращение к построению в сознании индивида образа внешнего многомерного мира, мира как он есть, в котором мы живем, в котором мы действуем, но в котором наши абстракции сами по себе не обитают» [А.Н.Леонтьев, 1983, с. 225]. В концептуальной системе школы Л.С.Выготского речь идет об образе мира и деятельности человека в этом мире. Простейшее, в конечном счете механическое представление об их взаимоотношении сводится к тривиальному положению о том, что образ мира есть ориентировочная

основа для всей его деятельности. Но образ мира связан с деятельностью не только, так сказать, операциональными связями. Нельзя забывать, что «строительным материалом» для образа мира являются не безличные социализованные значения, а личностные смыслы как кристаллизация человеческого отношения к миру. Пейво полагает, что в долговременной памяти представление знаний о мире осуществляется преимущественно с помощью перцептивных аналогов в том смысле, что их активизация обеспечивает модельно-специфическую (т.е. зрительную, слуховую и т.д.) информацию о перцептивных характеристиках объектов. Такие единицы репрезентации Пейво называет имагенами (от англ. image "образ") [Paivio, 1971, 1972, 1978]. Для объяснения регуляции деятельности как единицы и в плане общей временной перспективы А.Н.Леонтьев предложил особую психологическую категорию - это "образ мира" [«Психология внимания», 1995, с.221]. А. А. Леонтьев считает "образ мира" сложной иерархической и динамической структурой. Он предлагает различать следующее: а) инвариант "образа мира", обусловленный лежащими в его основе социально выработанными опорами (прежде всего значениями) и, в свою очередь, могущий быть единым для социума (социально-культурной общности, этноса) или для определенной социально-культурной группы внутри этого социума; б) вариант "образа мира" индивидуально-личностное "видение" мира конкретным человеком через призму личностных смыслов, установок и других компонентов структуры личности. [А.А.Леонтьев, 1988, с.105]. В книге «Язык и сознание» А.А.Леонтьев показал и продемонстрировал, что в основе мировидения и миропонимания каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем. Поэтому сознание человека всегда этнически обусловлено (если, конечно, эта обусловленность не преодолевается специально; но мы здесь имеем в виду не научное, а обыденное сознание); видение мира одним народом нельзя простым "перекодированием" перевести на язык культуры другого народа.

Иначе говоря, мы должны уметь формировать тот "образ мира", который обычно соответствует социальным, политическим и культурным реальностям современной действительности [А.А.Леонтьев, 1993, с.20]. Он там же подчеркнул, что процесс обучения - это, в свою очередь, процесс формирования инвариантного "образа мира" - образа, социально и когнитивно адекватного реальности этого мира. Такой инвариантный образ призван служить ориентировочной основой для эффективной целенаправленной деятельности человека в мире. Очевидно, процесс этот носит во многом «неосознаваемый» характер, поскольку и сама система сознания скорее всего определяется этническими стереотипами поведения и не осознается, конечно, каждым отдельным носителем культуры, т.е. принадлежит коллективному бессознательному данного национально-лингво-культурного сообщества. Однако именно эта определенная системность сознания или образа мира влияет на поведение представителей того или иного сообщества и определяет его [Н.В.Уфимцева, 1996, с.161].

Язык и есть система ориентиров, которая необходима для деятельности в этом вещном и социальном, одним словом - предметном, мире. Общение, коммуникация - это в первую очередь не что иное, как способ внесения той или иной коррекции в образ мира собеседника (ситуативный, фрагментарный и в то же время непосредственный, т.е. образ «большого» мира или глобальный образ. Но выключенный из реальной деятельности и реального переживания этого мира, т.е. образ «малого» мира, мира абстракций). Соответственно усвоение данного нового языка есть переход на новый образ мира, необходимый для взаимопонимания и сотрудничества с носителями этого другого языка и другой культуры.

Чтение – это прежде всего особый вид общения в человеческой деятельности. Современная коммуникативно-деятельностная методика, обогащенная теорией речевых актов, рассматривает чтение как интерактивный процесс, опосредованный письменным текстом. При этом в

задачу адресата (читателя) входит декодировка интенций адресанта (автора текста). Успех интеракции при чтении непосредственно зависит от сформированности коммуникативной компетенции субъектов, а это в отношении изучающих неродной язык (русский язык), трактуется как наличие соответствующей языковой предметной и прагматической компетенции.

"Языковая, предметная и прагматическая компетенция", в нашем понимании, предполагает формирование у изучающих русский язык соответствующего языкового сознания и "образа мира" русского языка. А для того, чтобы сформировать "образ мира" и языковое сознание русского языка, необходим настойчивый поиск форм и методов обучения. Н.Д.Бурвикова в статье "Трудности формирования образа русского текста у изучающих язык" [1994, с. 15] подчеркнула то, что ощущение цельности текста, имеющее место у носителя языка, не возникает у иностранца при восприятии "прецедентных текстов" [термин Ю.Караулова]. Так, изучаемые в нерусской аудитории фразеологизмы не покрывают многообразия пусть даже определенным образом минимизированных прецедентных текстов для изучения. К тому же корпус прецедентных текстов постоянно обновляется. Коммуникативная компетенция предполагает наличие в сознании языковой личности "образа языка". Поскольку постольку язык существует в текстах, мы можем говорить об "образе русского текста", формирующемся у изучающих русский язык. Компонентами такого образа можно считать также форму представления, прецедентность, информативность (там же). Дополним сказанное некоторыми примерами, проведенного М.Х.Манликовой (РЯЛШК, №1, 2005, с. 12-19) среди учащихся киргизов и русских учащихся. Киргизские реципиенты на вопрос «Какая картина возникает в вашем воображении, когда вы произносите слова *п л я с к а*, *б е р е з а*, *р е к а*, *с т е п ь*, *л е с* и др.? Слово *п л я с к а* вызвало у киргизских реципиентов образы «пляшущих», «танцующих», «парней и девушек» (у 27%). Остальные дали

перевод слова – «бий» («танец») или приводят русский синоним «танец». Очевидно, в представлении рецепиентов возникают танцы, чаще всего современные. А у русских информантов в ответ на этот вопрос возникли специфичные образы «веселой буйной пляски», «с присвистом», «с гармошкой», «с пританцовыванием», «прихлопыванием и притопыванием».

Слово *б е р е з а* вызывает у киргизских рецепиентов нейтральные ассоциации: *белое дерево, большое дерево, белое дерево с черными пятнами*. А у русских рецепиентов возникли специфические ассоциации, которые отсутствовали у рецепиентов киргизов: *Россия, Русь, белоствольная, родина, в белом сарафане, златокудрая, красавица, церковь, белая, русская, стройная*. У рецепиентов киргизов при слове *р о д и н а* возникли следующие образы, ассоциации. Это «горы», «Тянь-Шань», «Ала-Тоо», «высокие горы», «белые снежные вершины гор», «Иссык-Куль», «джайлоо», «белые юрты», «кумыс», «комуз» и др.

По приведенным примерам авторы сделали ценные некоторые выводы. Чтобы сформировать языковое сознание при изучении неродного языка необходим «комплексно-синтетический этнокультурологический комментарий» (Шейман Л.А., 1982), который включает в себя изобразительный материал, содействующий адекватному восприятию неродного языка, его культуры, т.е. следует развивать у рецепиентов чувство уважения к быту, культуре другого народа.

6.5.3 Языковые и культурологические лакуны

Исследование национально-культурной специфики смыслового восприятия русского текста нерусскими находит отражение в психолингвистическом аспекте. По мнению А.А.Леонтьева, "образ мира" является не только иерархической но и динамической структурой. Инвариант "образа мира" многослоен. "Картина мира" формируется на основе этнических языков как результат сложного процесса взаимодействия языкового/ речевого сознания с окружающей действительностью

[Ю.А.Сорокин, 1988. с.165]. "Картину мира" можно разделить на два типа - это "макрокартины мира" и "микрокартины мира". "Макрокартину мира" с точки зрения ее лингвокультурной специфичности можно рассматривать как совокупность этнических "социоментальных микрокартин мира" (вариантов), в совокупности составляющих инвариант (макрокартину) "образа мира" во всем его многообразии и сложности» [Ю.А.Сорокин, 1993, с.118]. "Макрокартины мира", "построенные" языковым сознанием, овеществляются в совокупности текстов культуры [там же].

Ю.И.Караулов [1994, с.43] дал объяснение "картине мира" с точки зрения языковой способности человека. Он отметил, что в языковой способности человека - носителя языка или пользователя языком - различаются три уровня: 1) семантико-грамматический, 2) когнитивный (или уровень "картины мира"), 3) прагматический. Когнитивный - это элементы языковой "картины мира", запечатленные в устойчивых и повторяющихся образах, понятиях и суждениях. Речевыми соответствиями их являются метафоры, фразеологизмы, пословицы и поговорки, генерализированные высказывания, а также обозначения типовых ситуаций повседневного общения и поведенческих фреймов национальной культуры. Л.Вайсгербер дал совсем другое объяснение с точки зрения лингвокультурологии, считая, что лингвокультурологическое поле как метод исследования коррелирует с методически важным понятием - культурологической компетенцией как определенной "картиной мира".

Взаимодействие социоментальных "картин мира" происходит и при непосредственном общении представителей различных лингвокультурных общностей, и при опосредованном общении, то есть в процессе взаимообмена текстами культуры. Чтение или аудирование на неродном языке - это особые виды общения, как и рецептивные виды речевой деятельности. Этот процесс опирается на триаду "язык-нация-культура"- парадигма, в которой сходятся и могут быть решены проблемы

диалога культур разных народов, их взаимное обогащение до целостного "фундаментального основания"- мировой культуры [В.Гумбольдт]. Конечным итогом, конечно, всякой коммуникации является усвоение культуры, внеязыковой информации, эксплицированной в виде мыслительных единиц, без понимания которых не может быть диалога.

В межкультурной коммуникации, в межкультурном речевом общении, конкретнее, в межкультурном восприятии, понимании и переводе текстов отражаются ментальные лакуны, именно различные языковые и неязыковые "картины мира". Восприятие "чужой картины мира" имеет и свою специфику. Изучая этот процесс, ученые ввели понятие "лакуны". Ю.А.Сорокин, И.Ю.Марковина [1989] определили понятие "лакуна", считая все, что в монокультурном тексте реципиент не понимает, что является для него странным и нуждающимся в истолковании, служит "сигналом" присутствия в тексте национально-специфических элементов культуры, в которой создан текст. Такие элементы и называются "лакунами". В.А.Кухаренко в его книге «Интерпретация текста» предлагал такое объяснение для того, чтобы отметить важную роль социолингвистического значения слова в интерпретации текста, что лакуна - это полная или частичная потеря передаваемой словом информации [1988]. Жельвис, Марковина определили различные типы лакун, встречающихся при переводе. Они показали, что при переводе художественного произведения, которая отражает национальную специфику одной локальной культуры, средствами языка специфического элемента другой культуры переводчик имеет дело с лакунами самых различных типов: языковыми, понятийными, кинесическими, этнографическими, поведенческими, эмотивными, психологическими [цитировано по Ю.А.Сорокину, 1985]. Восприятие и передача средствами другого языка культурных "лакун" представляет определенные и различной степени трудности при переводе. Степень их различна и определяется целым рядом факторов. Ю.А.Сорокин [1985, с.200]

подчеркнул о том, что соотношение между языком и культурой оригинала (текста 1) и соотношение между языком и культурой перевода (текста 2) могут быть различными. Ю.Найда указывает на четыре возможных типа такого отношения оригинала и перевода. Когда контактируют: 1) близкие языки и культуры; 2) языки, не имеющие родственных связей, и культуры, развивавшиеся параллельно; 3) типологически различные языки и культуры; 4) родственные или близкие языки, представляющие различные культуры [Найда, 1978, с.120]. Воспринимая литературное произведение, не принадлежащее вербальному аспекту одной локальной культуры, носитель другой культуры испытывает намного значительные трудности в понимании иноязычного (инокультурного) текста, обусловленные различиями речевого, кинесического, эмотивного поведения, отличающего его культуру от той, к которой принадлежит произведение. Особый интерес при этом плане представляет анализ переводов литературных произведений, позволяющий выявить языковые и культурологические лакуны, возникающие при сопоставлении неродного языка с родным языком и культур, представленных некоторыми двумя языками [Ю.А.Сорокин, 1985, с.200]. Рассмотрев вопросы о взаимодействии "социоментальных картин мира" при непосредственном общении представителей различных лингвокультурных общностей, а также и при опосредованном общении - в процессе взаимообмена культур, Ю.А.Сорокин считает такое взаимодействие конфликтным, так как в процессе его возникают ментальные "лакуны" различной глубины и мощности, обуславливающие "сбои" в межкультурной коммуникации. Именно на выявление совпадений или расхождений в модусах существования различных языковых и неязыковых "картин мира" и ориентировано в последние годы большинство экспериментальных и сопоставительных этнопсихолингвистических исследований, а также на установление адекватности способов компенсации этих расхождений [Ю.Н.Сорокин, 1993, с.119]. Некоторые русские

психолингвисты провели эксперименты с целью доказать, что значительные дистанции между культурой и языком сильно влияют на восприятие, понимание, перевод при чтении на неродном языке. В ряде проведенных экспериментов было доказано значительное влияние на понимание текстов расхождения между тюркоязычными и европейскими культурами и языками. Так, например, практически невозможно адекватно передать средствами русского языка и перенести в русскую культуру строки с эпоса «Манас», где действуют смысловые, эмоциональные, звуковые, ассоциативные связи, относящиеся к самым различным областям кыргызской культуры. Л.В.Щерба в связи с этим писал: «сравнивая один язык с другим, мы наглядно убеждаемся в произвольности той картины внешнего мира, которая отражается в нашем языке».

Вокативные слова типа *байке, аке, эже* и другие обогащают речь русских, находя свое место в их дискурсе и придавая местный колорит их речи. Кыргызский дискурс испытывает неполноту без слов типа *конечно* (канешна), *в общем, вообще* (обшум, обше), *да, алоо, аллоо* (при телефонном разговоре) и т.д. Языки, контактирующие в определенном лингвоэтнокультурном пространстве, взаимно влияют друг на друга, усиливая свою способность разграничивать и именовать явления и фрагменты действительности. Эти примеры свидетельствуют о том, что семантические лакуны, обнаруживаемые в одном языке с точки зрения ментального содержания другого языка, восполняются концептами второго языка, нашедшими свое место в ткани иноязычного дискурса и ставшим его неотъемлемой частью.

К примеру у кыргызов названия «семи колен» - *жети атасын билуу* – *ата, чон ата, баба, буба, куба, жото, жете*. В русском сознании отсутствует понятие *семи колен* и поэтому появляется лакуна, так как в русском по отцовской и материнской линии названия иные: *отец, дед, прадед, прапрадед, прапрапрадед* и т.д. На кыргызском *апа, эне, чон Эне* и т..

д. На русском мать, бабушка, прабабушка, прапрабабушка, прапрапрабабушка и т. д. На кыргызском небере, чебере, кыбыра, шыбыра, эбере, кебере, гибире. На русском внук-внучка, правнук-правнучка, праправнук и т. д. Таким образом, из примеров видно, что в обоих языках появляются языковые и культурологические лакуны при восприятии таких типов слов.

Отсюда вывод об отсутствии у реципиентов признаков «эмпатии» к чужой культуре. А мы, лингвисты, хорошо знаем, что вопрос исследования национально-культурной специфики смыслового восприятия русскоязычного текста нерусскими (а кыргызский язык в условиях внеязыковой среды считается иностранным) в психолингвистическом аспекте далеко не решен.

6.6 Национальные социокультурные стереотипы речевого общения, их роль при чтении и аудировании на неродном языке при межкультурной коммуникации

В последние годы проблема "национальных социокультурных стереотипов речевого общения" занимает все большее место в исследованиях межкультурной коммуникации и диалога культур. В теоретической литературе, да и в практических разработках заметно проявилась такая тенденция, поскольку она представляет собой как один из психолингвистических аспектов при чтении и аудировании на неродном языке. Соответственно при этом, в лингвопсихологическом плане представляется необходимым дать определение того понятия стереотипа, которое может быть реализовано в структуре нового языка (новой культуры). А также установить его роль и место при овладении межкультурным общением, то есть выделить те речевые и языковые стереотипные средства, которые могут быть интерпретированы и использованы в учебных целях, особенно при обучении чтению и аудированию на русском языке как неродном.

6.6.1 Определение стереотипа и его типология

Термин "стереотип", который встречается в работах социологов, этнографов, психологов, этнопсихолингвистов и лингвистов, можно отнести как к наиболее частотным, так и к наиболее дискуссионным вопросам. Исследователи каждой науки стремятся выделить в "стереотипе" те характеристики, которые, прежде всего, отражают его роль в их сфере исследования. В рамках когнитивной психологии стереотип рассматривается как стандартное мнение о социальных группах или об отдельных лицах или как представителях этих групп [КСКТ, 1996, с.177]. В лингвистических и социально-психологических концепциях стереотип трактуется и рассматривается как форма обработки информации и состояния знаний [Woods, 1973, p.39]. Выделены социальные стереотипы, стереотипы общения, речевые стереотипы и, соответственно, классификации этих типов. На наш взгляд, в национально-культурной специфике речевого общения представителей этноса проявляются прежде всего все указанные составляющие, в связи с чем, с одной стороны, необходимо рассмотрение разных подходов к понятию стереотипа. А с другой — выявление тех элементов этого понятия, которые, отражая специфику каждой составляющей, находят свое отражение именно в специфике речевого общения носителей определенного языка. В когнитивной лингвистике и этнолингвистике термин "стереотип" относится прежде всего к содержательной стороне языка и культуры, т.е. понимается как ментальный стереотип и коррелирует с "наивной картиной мира". В этой теории языковая картина мира и языковой стереотип соотносятся как целое и его части. При этом языковой стереотип понимается как суждение или несколько суждений, относящихся к определенному объекту внеязыкового мира, субъективно детерминированное представление предмета, в котором сосуществуют описательные и оценочные признаки и которое является результатом истолкования действительности в рамках социально выработанных познавательных моделей" [Брагинский, 1985, с.7]. Языковой стереотип в

концепции Е.Бартминского может относиться к любому объекту внешнего мира как его образ, "общественное мнение", а своеобразие понимания языковой картины мира связано не столько с ее отнесением к ментальной категории коллективного сознания, а сколько к области языковой семантики [Толстая, 1993, с.49-50]. Существует множество толкований понятия "стереотип", по-разному выглядит и его деление, типология. В нашей работе не вдаваясь в анализ этого, стоит задача указать только на основные работы: Шибутани, 1969, с. 98; Бартминский, 1995, с.7-9, с.161-164; Королев, 1979, с. 39; Дейк ван, 1989, с.161-227, с.268-304; Николаева, 1995, с. 85; В.А. Рыжков, 1983, с.13; Сорокин, 1978, с.134, 1985, с.10. 1988, с.4-6; Бельчиков, 1988, с.9; Арутюнова. 1988, с.229; Дридзе, 1980, с. 4; Костомаров, 1971; Ю.Е.Прохоров, 1996 и многие другие.

Функции стереотипа:

- когнитивная - это генерализация (иногда чрезмерная) при упорядочении информации, когда отмечают что-либо бросающееся в глаза. Например, при усвоении чужой культуры на занятиях неродным языком приходится один стереотип (регулирующие интерпретацию речи) заменять другими;

- аффективная - это определенная мера этноцентризма в межэтническом общении, проявленная как постоянное выделение «своего» в противовес «чужому»;

- социальная - это разграничение «внутригруппового» и «внегруппового», что приводит к социальной категоризации, к образованию социальных структур, на которые активно ориентируются в обыденной жизни.

Важную роль при этом играет ориентация по национальному признаку, в наибольшей степени выражаясь (для стороннего наблюдателя, по крайней

мере) как предрассудки с наибольшей остротой реализуемые при межэтническом общении [Dijk 1984, p.37].

На наш взгляд, определение понятия "стереотип", предложенное В.Артемовым [1973, с.145], Ю.Е.Прохоровым [1996, с. 101] и В.В.Красных [1998, с. 127], является наиболее правомерным и приемлемым. Стереотип по В.Артемову - это "устойчивое, трудно поддающееся внешним влияниям отношение к однородным явлениям, фактам, людям и т.п., разделяемое целыми социальными группами", "стереотип - это представление, выраженное словом или образом". Рассматривая стереотип с позиций лингвиста и, следовательно, в связи с коммуникативным и, в первую очередь, вербальным поведением, Красных дала определение: стереотип есть некоторая структура ментально-лингвального комплекса, формируемая инвариантной совокупностью валентных связей, которые приписаны данной единице и репрезентирующей концепт феномена, стоящего за данной единицей, концепта национально-культурной маркированности при определенной предсказуемости направленных ассоциативных связей (векторов ассоциаций). Стереотип хранится в сознании в виде фрейм-структуры. По мнению Ю.Е.Прохорова, стереотип речевого общения - это социокультурно маркированная единица ментально-лингвального комплекса представителя определённой этнокультуры, который реализуется в речевом общении в виде нормативной локальной ассоциации к стандартной для данной культуры ситуации общения. Это определение понятия "стереотип речевого общения" в наиболее сжатой и емкой форме раскрывает его суть. Это общее определение в дальнейшем конкретизируется и (Ю.Е.Прохоров [1996, с.67-190]), обобщив результаты проведенного всестороннего анализа понятия, выделил следующие характеристики национального социокультурного стереотипа речевого общения: 1) стереотип рассматривается как единый ментально-лингвальный комплекс представителя определенного этноса и реализуется в стандартных

ситуациях культурно маркированной локальной ассоциацией к данной ситуации; 2) стереотип является нормативной социокультурной единицей речевого общения представителей определенного этноса; 3) стереотип может проявляться в форме речевого клише или вербализованного и невербализованного штампа сознания. Стереотипизация (как результат) осознается индивидуумом в форме таких видовых понятий, как "стандарт" и "норма" (родовым в этом случае выступает понятие "стереотип"), причем стандарт является реализацией некоторой модели на социальном и социально-психологическом уровнях, а норма является реализацией такой модели на языковом и психологическом уровнях. Р.Якобсон выделяет два существенных свойства языка – маркированность или немаркированность и вариативность или невариативность [Якобсон, 1985, с. 310]. Исходя из этого, стандарт можно отнести к категории "немаркированности-невариативности", а стереотип — к категории "маркированности-вариативности". Стандарт и норма реализуются в речи единицами, которые, следуя логике рассуждения, сами являют собой некоторую устойчивую конструкцию, которые используются в стабильной ситуации речевого общения, некоторый вариант речевого поведения включает "стереотипные выражения, которые в языковом сознании говорящих (пишущих) на русском языке осознаются в качестве универсальных, неизменных для использования в повторяющихся коммуникативных актах" [Шкатова и др. с.332]. Стереотип языковых форм также рассматривается многими исследованиями и соотносится прежде всего с понятиями "штамп" и "клише" в языке и речи. Понятия "штамп" и "клише" много обсуждались как в лингвистической, так и в психолингвистической литературе [Г.О.Винокур 1929; Г.Л.Пермяков 1970; Розенталь, 1968; Рождественский, 1972, с. 213; Костомаров, 1971; Ларина, 1975; Сорокин, 1978, с. 85; Дридзе, 1980, 1984; Ю.Е.Прохоров, 1996; В.В.Красных, 1998 и др.]. Общее мнение специалистов сводится к тому, что

«штамп сознания» и есть такое языковое клише, в основе которого лежит семантическая ассоциация. Семантическая ассоциация распадается в сознании интерпретатора (рецепиента) в силу ее неподкрепленности и при этом имеет психологический характер. «Языковое клише» - это явление лингвистическое, это готовая языковая формулировка, критерием выделения которой служит регулярность ее появления в определенных повторяющихся ситуациях. А «речевой штамп» - явление психологическое: это языковое клише, которое потеряло свою информационную нагрузку вследствие излишне и чрезмерно частотного повторения в речи [Дридзе 1980. с. 139; 1984, с. 130]. Учитывая содержания понятий комплектность и некомплектность и постулируя их на рассматриваемые понятия, Ю.А.Сорокин отметил о том, что штамп обладает признаками комплектности, а клише признаками некомплектности [Сорокин, 1985, с.57-58]. Языковое клише понимается М.А.Кронгаузом как фразеологизмы, частотные сочетания, а также более сложные семантические единства, стандартные реплики, лозунги, популярные цитаты и многое другое, разное [Кронгауз 1995, с.57-58]. Штамп сознания - это составляющая ментально-лингвального комплекса представителя определенной этнокультуры, который может выражаться различными языковыми и речевыми конструкциями или не реализовываться вербально в данной ситуации общения. Он соотносится прежде всего с ментальными стереотипами, присущими определенной культуре, и служит социокультурным маркером специфики речевого общения ее представителей. Национально-культурная специфика русского речевого общения как обычно может проявляться на нескольких уровнях: 1) на уровне семантики языковых единиц, системе членения и структурирования в языке "картины мира"; 2) на уровне моделей коммуникации, стандартов общения и его составляющих; 3) на уровне проявления социально-статусных и ролевых позиций участников общения; 4) на уровне организации языковой

и речевой личности; 5) на уровне типов языковых контактов (соприкосновение, приобщение, проникновение и взаимодействие) [Прохоров, 1996, с. 188].

Качественное разнообразие стереотипов речевого общения уже неоднократно отмечалось многими исследованиями. Языковая личность оперирует тремя типами стереотипов: 1) типовыми структурными схемами предложений; 2) генерализованными высказываниями, отражающими основные узлы и особенности устройства индивидуальной и соответствующей социальной "картины мира"; 3) типами ввода прецедентных текстов (заглавие, или цитата, или имя персонажа, или имя автора) [Караулов, 1987, с. 219]. Два последних стереотипа непосредственно относятся к лингво-когнитивному уровню (или тезаурусу) и прагматическому уровню (прагматике) русской языковой личности. Среди различных по сложности единиц лингво-когнитивного уровня, в работах последних лет выделяются такие составляющие:

1) система национально-детерминированных минимизированных представлений [Гудков, 1994, с. 120];

2) фразорефлексы [Гак, 1995, с. 47];

3) языковые стереотипы как система пословиц, поговорок, а также общих мест и прагматических клише [Ратмар, 1995, с. 100-106];

4) совокупность отраженных в языковых единицах экстралингвистических знаний и совокупность отражений языкового сознания носителей языка, т.е. языковые стереотипы отражения некоторых культурных концептов и концептуальных схем, которые определяют национально-специфическую форму и содержание речевого общения представителей определенного этноса [Караулов, 1994, с. 194-206].

К прагматическому уровню языка относятся прецедентные тексты [Караулов, 1987, с. 216]. Прецедентный текст – это и есть законченный и

самостоятельный продукт речемыслительной деятельности; (поли) предикативная единица; сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу. ПТ входит в число феноменов, знакомство с которыми обязательно для представителей того или иного национально-лингвокультурного сообщества. Сам ПТ - это феномен вербальный, однако в когнитивной базе он хранится в виде инварианта своего восприятия, который представляет собой некую структурированную совокупность минимизированных и национально-детерминированных представлений о ПТ (включая коннотации, с текстом связанные). ИВПТ относится к числу феноменов вербализуемых, поэтому апелляция к ПТ осуществляется через связанные с этим текстом прецедентные высказывания или прецедентные имена. На основании данной концепции и можно высказать предположение о том, на каком из этапов и по каким причинам могут возникать различия в восприятии текста у представителей разных национально-лингвокультурных сообществ.

Исследуя данную проблематику, В.В.Красных сделала выводы:

1) Инварианты восприятия прецедентных текстов (ИВПТ) входят в число ядерных элементов русской когнитивной базы. Носители русского языка регулярно обращаются к ним в своей речи (или - добавим от себя - как минимум, имеют такую возможность). Причем весьма редко вербализуют сами эти представления, поскольку предполагают знакомство собеседника с данным ИВПТ (при обучении межкультурной коммуникации необходима презентация национальных, в нашем случае - русских, прецедентных текстов и инвариантов их восприятия).

2) Алгоритм восприятия текста и инварианты восприятия ПТ находятся в отношениях двунаправленной зависимости. С одной стороны, алгоритм есть тот механизм, который и создает инвариант восприятия прецедентного текста, т.е. ИВПТ предопределяется алгоритмом. С другой стороны, инварианты восприятия прецедентных текстов, входя в когнитивную базу и

будучи неотъемлемой частью этой своеобразной системы координат, сами задают некоторую систему оценок, как бы выступая как «классические образы» восприятия текстов вообще. Другими словами, ИВПТ и алгоритм восприятия текста образуют диалектическое единство, находясь в отношениях взаимодетерминированности и взаимозависимости (т.е. картина абсолютно аналогична той, которую мы рассматривали, говоря об инварианте восприятия прецедентной ситуации).

3) Актуализация инварианта восприятия прецедентного текста происходит при обращении в речи к символу данного ПТ, поэтому перспективным направлением видится инвентаризация а также описание специфики функционирования тех символов ПТ, обращение к которым наиболее характерно для носителей изучаемого языка. Результатом такого рода исследования может явиться создание своеобразного словаря символов русских ПТ.

4) Языковая и речевая компетенция, которая позволяет осуществлять адекватную коммуникацию на неродном языке, требует от изучающего язык знакомства с существующим в культуре изучаемого языка, алгоритмом восприятия текста. При этом следует, очевидно, говорить не только о языковой и речевой компетенциях как составляющих коммуникативную компетенцию, но и о третьем компоненте последней - о культурной компетенции. Равно необходимой для адекватной коммуникации представителей разных национально-лингвокультурных сообществ (данную мысль неоднократно высказывали многие исследователи).

Сами же прецедентные тексты оказывают сильное влияние на формирование языка личности как элемент производства, преобразования и понимания текстов. Реализация когнитивной функции языка происходит в процессе его функционирования. Функционирование происходит путем передачи через язык текстовой информации о накопленных данной культурой в данном языке сведений об окружающем мире. Надо

подчеркнуть, что на базе ассоциативных экспериментов, проведенных при создании "Русского ассоциативного словаря" (РАС-1 и РАС-2), был выделен [Прохоров, 1996, с. 188] реально присутствующий в ментально-лингвальном комплексе русской языковой личности и реализуемый в ее ассоциативно-вербальной сети корпус национальных социокультурных стереотипов речевого общения, а также предложена их типология. Структура языковых форм выражения стереотипов включает: 1) отдельную лексическую единицу как репрезентант ментальных стереотипов и как результат "стяжения" социокультурных сценариев специфической для данной культуры деятельности; 2) единицы фразеологической системы; 3) прецедентные текстовые реминисценции; 4) прецедентные национально-культурные прагмарефлексы как элемент структуры организации речевого общения. Национальные социокультурные стереотипы были отнесены к моделям и лингвистическим фреймам, которые обеспечивают прагматику общения, коммуникации языковой личности данного этноса.

6.6.2 Роль и место социокультурных стереотипов речевого общения при чтении и аудировании на неродном языке при межкультурной коммуникации

Социокультурный стереотип речевого общения играет значительную роль в межкультурном речевом общении [Ю.Е.Прохоров, 1996, с. 104-122]. Чтение и аудирование на неродном языке, будучи одними из видов речевого общения, понимаются нами как рецептивное речевое общение; конкретнее говоря, это межкультурное речевое общение между авторами текстов данного этноса (пишущими и говорящими на родном языке) и реципиентами чужого этноса (читающими и слушающими на этом же, для них на неродном языке). В этом межкультурном речевом общении существует триада: читатель (или аудитор) - текст (речевое сообщение) - автор (пишущий или говорящий). Чтение и

аудирование на неродном языке для читателя (и аудитора) - это процесс обработки информации, заложенной в иноязычном тексте, и процесс понимания текста. Вопросы, связанные с "национальным социокультурным стереотипом речевого общения", являются очень важными и нужными при восприятии неродной речи. Ибо от правильности их решения зависит степень понимания читающим и аудитором текста.

Процесс чтения и аудирования на русском языке представителем другой культуры — это речевое общение с носителями русского языка и их культуры. В русском тексте отражается специфический национальный социокультурный стереотип русского этноса, который существует в языковом сознании авторов русских и употребляется ими неосознанно, то есть автоматически. Такой стереотип существенно влияет на процесс чтения и аудирования на неродном языке для представителей других культур и языков. Влияние этого стереотипа сказывается на разных уровнях: от "моделей двух слов" до фразеологических единиц, прецедентных прагмарефлексов. Эти тексты являются для русского этноса стереотипизированными, соотнесенными с речевыми моделями и лингвистическими фреймами, которые реализуются в русском тексте; они существуют в ментально-лингвальном комплексе авторов русской этнокультуры, отражающие русскую языковую и речевую ментальность. В то же время вышеуказанные русские речевые модели и лингвистические фреймы для читателей и аудиторов, представителей других культур и языков, совсем не осознаны. Так как им изначально неизвестен специфический русский национальный социокультурный стереотип, который отличается (и часто очень существенно) от стереотипа "своего" этноса. Поэтому реализация им этого "чужого" стереотипа при чтении и аудировании непрогнозируема. Этот психолингвистический фактор часто приводит к неудачной переработке текста и его недопониманию, а также замедляет скорость чтения и ухудшает эффект аудирования. Данные

ассоциативного эксперимента могут убедительно доказать данную гипотезу, так как ассоциативный эксперимент как база отбора и определения социокультурных стереотипов речевого общения, стереотип реакций - уже сам по себе факт, связанный с определенной культурой [Уфимцева, 1995 б, с. 151]. Стереотипом является единица языка, которая вызывает на психовербальном уровне в сознании представителей определенной нациокультурной общности некоторый минимум сходных ассоциативных реакций по ряду семантических признаков оценочного характера. Анализ роли и места социокультурных стереотипов речевого общения при чтении и аудировании на русском языке как неродном позволяет сделать вывод, что с одной стороны, нам необходимо провести ассоциативный эксперимент в кыргызской аудитории, изучающей русский язык, не с учетом показателей, выделенных в "русском ассоциативном словаре". Данные РАС дают возможность, во-первых, установить, определить ассоциативно-семантическую базу русской лексики, во-вторых, они позволяют опираться на реальные корреляции между словом в словаре и его употреблением в речи, поскольку в данных эксперимента отражаются наиболее частотные семантические (прагматические) связи слов. Реципиенты и исследователи могут, ориентируясь на наиболее частотные реакции, ясно представить себе место слова в "семантическом поле", степень его близости к другим словам и характер отношения между ними. В-третьих, РАС отражает наиболее важные синтагматические связи и, прежде всего, наиболее привычные для носителей русского языка "модели двух слов" [Н.И.Жинкин], стандартные повторы, клише, устойчивые словосочетания, идиомы. В-четвертых, в нем отражены наиболее характерные связи слов, которые отражают особенности русской культуры, которые, как правило, не фиксируются в других словарях, а выявляются именно в таком эксперименте [см. РАС-1, с. 7—8]. Такой эксперимент был проведен нами с изучающими русский язык как неродной реципиентами-кыргызами. Он направлен на то, чтобы доказать предлагаемую

нами гипотезу о возможности прогнозирования явлений интерференции, вызванной спецификой социокультурного стереотипа речевого общения, при чтении кыргызами русскоязычных текстов. Другой важной составляющей, обеспечивающей успех чтения и аудирования на русском языке, представляется создание новых поколений учебников и учебных пособий по чтению и аудированию на русском языке для кыргызских студентов с учетом двух показателей в САС и РАС, отражающих стереотипы русского речевого общения. Следует при этом подчеркнуть, что социокультурный стереотип русского речевого общения не является статичным, он находится в постоянной динамике в связи с изменениями, происходящими в обществе. Как отмечают исследователи, языковое сознание у русских по отношению к аналогичным показателям американцев, французов и немцев, является наименее стереотипизированным, причем интервалы этой стереотипизации стали намного короче [см. Уфимцева, 1995 б, с.151]. Очевидно, что стремительные изменения в современном русском языковом сознании являются реакцией на значительную стереотипизацию предшествующего периода. Период связан с жесткостью идеологических установок и языковой формы их реализации. Изменение этого уровня относится именно к последнему периоду [с начала 90-х гг.], когда установки "одномоментно" рухнули и появилась другая установка — как реакция на предыдущую: «развился стереотип "приличности социальной нестереотипизированности» [Прохоров, 1996, с.123]. Социально-экономические и политические изменения в России и Кыргызстане вызвали "культурно-языковой взрыв" и определенную трансформацию национальной и языковой "картины мира". Следовательно, при этом необходимо осмыслить эти преобразования при обращении к языку и соотносимым явлениям, фактам культуры. Естественно, неотъемлемой и чрезвычайно актуальной (в лингвистическом, культурологическом, психолингвистическом, и коммуникативно-прагматическом плане)

составляющей общения является понятие стереотипа [Э.М.Турчанинова, 1996]. Поэтому при создании новых поколений учебных материалов, а это чрезвычайно актуальная задача, нужно учитывать изменения, которые можно назвать изменением целой эпохи в истории развития русского государства и его культуры. Нам представляется перспективным изучение роли социокультурного стереотипа русского речевого общения в процессе чтения и аудирования на русском языке как неродном с учетом национально-специфических лингвистических фреймов а также моделей элементов ментальных стереотипов. Стереотипы отражены в языковом сознании русских, с учетом системы социокультурной коннотации, национально-специфической структуры аттракции и других явлений, присущих русской языковой личности с точки зрения кыргызской ментальности и языковой картины мира.

С целью чтобы определить соотношение стереотипов при взаимовосприятии реципиентов кыргызов, узбеков и русских мы провели психолингвистический эксперимент. В эксперименте участвовали 120 кыргызов и 120 узбеков в возрасте от 18 до 60 лет студентов и преподавателей вуза. Испытуемым было предложено написать по 5-6 типичных черт кыргызов, узбеков и русских. Затем ответы были проанализированы . Наиболее частотные ответы приводятся в таблице в порядке убывания:

Кыргызы глазами кыргызов	Русские глазами кыргызов
Добрые, гостеприимные, красивые, трудолюбивые, умные, дружелюбные, веселые, жизнерадостные, честные, талантливые, образованные, смелые,	Честные, умные, добрые, образованные, щедрые, гостеприимные, культурные, интеллигентные, высокие,

<p>справедливые, сильные, открытые, ленивые, доверчивые.</p> <p><i>Кыргызы любят: кумыз, свободу, бешбармак, мяс, семью, праздники, родину, митинги, встречать гостей, комуз, политику, природу, бозо, кыз куумай, улак, кок бору, горы, орлов, труд.</i></p>	<p>веселые, красивые, жизнерадостные, современные.</p> <p>Русские любят: пить водку, праздники, путешествия, веселиться, танцевать, музыку, собаку, мороз и холодную погоду.</p>
---	--

Узбеки глазами кыргызов	Узбеки глазами узбеков
<p>Хитрые, трудолюбивые, гостеприимные, добрые, лицемерные, красивые, эгоистичные, умные, хвастливые, религиозные.</p> <p>Узбеки любят: аш плов, богатство, зеленый чай, чайхану, много детей, национальную одежду, карнай сурнай, намаз.</p>	<p>Добродушные, трудолюбивые, гостеприимные, гуманные, религиозные, веселые, простые, доброжелательные, смуглые, коварные, не все честные. Узбеки любят: свои традиции, терпеливость, хорошее отношение, богатство, сплетни, намаз, честность, уважают родителей, старших, труд, помогать, мир, свой народ, стремятся хорошо жить.</p>

Русские глазами узбеков	Кыргызы глазами узбеков
--------------------------------	--------------------------------

<p>Честные, строгие, ответственные, высококультурные, серьезные, справедливые, откровенные, высокие, рыжеволосые, деловые.</p> <p>Русские любят: праздники, танцевать, выпивать, цветы, труд, свинину, честность, откровенность, не предадут друзей, родину.</p>	<p>Гостеприимные, жизнерадостные, смелые, веселые, тактичные, общительные, защищают друг друга, самостоятельные, трудолюбивые, свободолюбивые. Кыргызы любят: свои традиции, встречать гостей, родину, свободу, свою работу, своих национальных героев, преданность, беш бармак, коней, горы.</p>
--	---

Приведенные примеры, данные показывают какие стереотипы могут лечь в основу взаимовосприятия кыргызов, узбеков и русских в процессе ММК. Стереотипизация может иметь последствия: расхождения стереотипов будет создавать помехи при общении как следствие несовпадения идентификации коммуникантов; образ партнера по коммуникации и его поступки могут получить ложное восприятие, оценку, понимание.

Выводы

о когнитивных аспектах рецептивной переработки информации

1. Восприятие - это начальный момент психических процессов. Память - когнитивная способность удерживать в голове информацию о мире и сохранять опыт и знания в виде когнитивных и ментальных репрезентаций как определенных структур представления знаний и оценок, а также способность помнить и воспроизводить в актах речемыслительной деятельности прежние впечатления и знания, мысленно или вербально ими оперировать: эпизодическая память, семантическая память, репрезентация (ментальная репрезентация).

2. Понимание (интерпретация) - когнитивная деятельность, результатом которой является установление смысла некоторого объекта (обычно текста или дискурса).

3. Мышление - это процесс, с помощью которого формируется новая мысленная репрезентация; это происходит путем преобразования информации, достигаемого в сложном взаимодействии мысленных атрибутов суждения, абстрагирования, рассуждения, воображения и решения задач. Формирование понятий (или усвоение понятия) - одна из самых важных когнитивных функций человека, которая относится к умению выяснять свойства, которые присущи некоторому классу объектов или идей. Рассуждение - это продуцирование умозаключений

4. Модели обработки информации по принципу "снизу-вверх" и "сверху-вниз" обозначает то, что распознавание паттерна начинается с отдельных его частей (снизу-вверх), суммирование которых ведет к опознанию всего паттерна; либо распознавание всего паттерна ведет к опознанию его компонентов (сверху-вниз). Это американские аналоги относятся к любым процедурам (в том числе и сенсорным), выполняемым человеком и машиной.

5. Симбиозные модели рассматриваются как модель параллельной обработки информации. Десимбиозные модели - это такая компьютерная программа, анализирующая все детали входной информации одновременно

6. В процессе восприятия содержания текста читающий или аудитор запоминают фрагменты действительности, отражающие объективный мир, но не языковую структуру текста.

7. Схема - способ представления операциональной информации. Когнитивно перерабатываемые внешние сигналы (восприятия, ощущения) и внутренние возбуждения, в своей временной последовательности составляют этот поток сознания. Конструирование понятий привносит в него порядок, так что сходные вещи отделяются от несходных. В результате получаются

схема (в других терминологиях: когнитивные структуры, фрейм, скрипт, сценарий, концепты). Термин "схема" заимствован из работы [Bartlett, 1932], употребленный Бартлеттом для обозначения организации знаний в памяти. Мы обозначили ниже как "сценарий". Минский [Minsky, 1975] называет их "фреймами". С известной долей условности схемы можно разделить далее на схемы сцен (или фреймы) [М.Минский, 1978] и схемы событий ("скрипты") [Р.Шенк, 1979]. В первом случае обычно имеются в виду обобщенные когнитивные репрезентации. Фрейм - структура данных для представления стереотипной ситуации (типа «нахождение в комнате»).

8. Схемы знания могут быть разделены на три типа: языковая, содержательная и стилистическая. Содержательной схемой является содержательная категория текста, т.е. тема текста. Стилистической схемой является знание о структуре текста в разных стилях.

9. Рассказы - особенно простые - обычно имеют определенную структуру, т. е. грамматику рассказа. Она включает описание обстановки, персонажей, тему или сюжет, эпизоды, развязку и т.д., вокруг которых и образуется рассказ.

10. Модель ситуации предложили Л.Кинч и ван Дейк в 80-х годах. В основе ситуационных моделей лежат личностные знания носителей языка, аккумулирующие их предшествовавший индивидуальный опыт, установки и намерения, чувства и эмоции. По сути дела, ван Дейк считает, что люди понимают текст только тогда, когда понимают ситуацию, о которой идет речь.

11. Чем богаче лексикон у человека, тем быстрее он сумеет воспринять и узнать слово. Большой объем лексикона обеспечивает быстрое восприятие и понимание при аудировании и чтении. Обычный словарь построен по алфавитному принципу, а ментальный словарь строится по принципу семантической сети. Емкость обычного словаря является

определенной, ограниченной его объемом, а ментальный словарь - открытая система значений слов, хранящаяся в памяти индивида.

12. Тезаурус (от греч: thesauros - сокровище, сокровищница) - 1) словарь, в котором максимально полно представлены все слова языка с исчерпывающим перечнем примеров их употребления в текстах; 2) идеографический словарь, в котором показаны семантические отношения (родовидовые, синонимические и др.) между лексическими единицами. Е.Ф.Тарасов [1985. с. 155] предлагает называть полный объем хранимых памятью человека энциклопедических и языковых знаний, включая эмоциональные впечатления и накладываемую на имеющиеся знания выработанную в социуме систему норм и оценок, единой информационной базой человека, или его «информационным тезаурусом».

13. Разные авторы подчеркивают также те или иные характерные особенности языкового сознания (Ю.А.Сорокин, Е. Н. Тарасов, С. А. Ромашко, Е. А. Маслыко, А. Е. Супрун, Г. В.Ейгер). Сознание является механизмом управления речевой деятельностью и формирует, хранит и преобразует языковые знаки, правила их сочетания и употребления, а также взгляды и установки на язык и его элементы.

14. "Образ мира", который соответствует социальным, политическим и культурным реальностям современной действительности [А.А.Леонтьев]. Язык и есть система ориентиров, необходимая для деятельности в этом вещном и социальном, одним словом - предметном, мире.

15. "Картину мира" можно разделить на два типа - это "макрокартины мира" и "микрокартины мира".

16. В межкультурном восприятии, понимании и переводе текстов отражаются ментальные лакуны, именно различные языковые и неязыковые "картины мира". Ю.А.Сорокин, И.Ю.Марковина [1989] определили понятие "лакуна", считая все, что в монокультурном тексте реципиент не понимает,

что является для него странным и нуждающимся в истолковании, служит "сигналом" присутствия в тексте национально-специфических элементов культуры, в которой создан текст. Такие элементы называются "лакунами".

17. Определение понятия "стереотип", предложенное В.Артемовым, Ю.Е.Прохоровым и В.В.Красных, является наиболее правомерным. Стереотип по В.Артемову - это "устойчивое, трудно поддающееся внешним влияниям отношение к однородным явлениям, фактам, людям и т.п., разделяемое целыми социальными группами", "стереотип - это представление, выраженное словом или образом". Красных дала определение: стереотип есть некоторая структура ментально-лингвального комплекса, формируемая инвариантной совокупностью валентных связей, приписываемых данной единице и репрезентирующих концепт феномена, стоящего за данной единицей, концепта национально-культурной маркированности при определенной предсказуемости направленных ассоциативных связей (векторов ассоциаций). По мнению Ю.Е.Прохорова, стереотип речевого общения — социокультурно маркированная единица ментально-лингвального комплекса представителя определённой этнокультуры, реализуемый в речевом общении в виде нормативной локальной ассоциации к стандартной для данной культуры ситуации общения. Это определение понятия "стереотип речевого общения" в наиболее сжатой форме раскрывает его суть.

18. Чтение и аудирование на неродном языке, будучи одними из видов речевого общения, понимаются нами как рецептивное речевое общение; конкретнее говоря, это межкультурное речевое общение между авторами текстов данного этноса (пишущими и говорящими на родном языке) и реципиентами чужого этноса (читающими и слушающими на этом же, для них на неродном языке). В этом межкультурном речевом общении существует триада: читатель (или аудитор) - текст (речевое сообщение) - автор (пишущий или говорящий). Чтение и аудирование на неродном языке

для читателя (и аудитора) - это процесс обработки информации, заложенной в иноязычном тексте, и понимания текста

Глава 7

Когнитивные аспекты процесса восприятия русскоязычной речи рецепиентами-кыргызами

7.1. Когнитивный стиль

Первоначальное использование термина когнитивного стиля относится к обозначению соответствующего понятия в психоаналитической литературе и традиции. В широком смысле когнитивный стиль определяется «как предпочитаемый подход к решению проблемы, характеризующий поведение человека относительно целого ряда ситуаций и содержательных областей, не вне зависимости от интеллектуального уровня индивида, его компетенции» [Демьянков, 1994. с.27]. Когнитивный стиль рассматривается также как стиль репрезентирования, связываемый с типами личности. Когнитивный стиль может быть определен и как стиль подачи и представления информации, особенностей ее расположения и структуризации в тексте, в дискурсе, связанный со специфическим отбором когнитивных операций или предпочтительным использованием в процессах построения и интерпретации текстов разных типов. С точки зрения автора текста когнитивный стиль - это комплекс вербально реализуемых когнитивных процедур обработки знаний [Leech, Short, 1981, p.35], стратегии обработки информации и ее оценки [ван Дейк, 1989, с.295]. С точки зрения адресата текста когнитивный стиль имеет отношение к осознанию того, как изложен текст, к пониманию различий в использовании когнитивных процедур текста, а также к некоторой предрасположенности рецепиента к обработке информации определенным способом, к поиску и непосредственному запоминанию предпочтительной информации.

По мнению психолингвистов, чтение и аудирование рассматриваются и признаются как особые виды познавательной деятельности, речевой деятельности. Одним из самых распространенных видов активности культурного человека является, безусловно, чтение. Общение учащихся с русским текстом может стать плодотворным и интересным при усвоении им учета специфики чтения как особого рода деятельности, включающей речевые и неречевые компоненты. Понимание текста является формой мыслительной деятельности, в его реализации участвуют средства мышления. При чтении и аудировании иноязычного текста когнитивный стиль, мыслительные стереотипы, национально-психологические и лингво-психологические стереотипы кыргызских реципиентов являются определяющими факторами, влияющими на эффективность не только чтения, но и аудирования.

Когнитивному стилю этнотипа (этническое мышление) свойственна вариативность операций. Интересно, что понятия в кыргызской "логике" определяются многопланово. А в европейской (и в русской) - однопланово; умозаключения строятся по континуальной, комплексной модели, а у европейцев - путем получения вывода на основе исходных посылок [Андрушкевич, 1990]. "Логика" кыргызского мышления стремится функционировать не по принципу "исходное положение — вывод" (линейное мышление), а путем выделения центрального понятия и подстановки к нему ряда сопоставлений (концентрическое мышление). Для него характерны интуитивность, ассоциативность, холизм, ориентация на аналогию и на аксиомы прошлого. Это, скорее всего, синтетическое (целостное) мышление. Мышление кыргызов имеет диалектико-целостный характер. Мышление европейцев имеет абстрактный характер, кыргызам же свойственно прикладное рациональное познание. Эти различия между характером мышления наглядно отражаются в несходстве грамматических правил

кыргызского и русского языков. Разные языки отражают различные способы мышления. Ученые Востока предлагали известное сравнение: «Речь - звук души, письмо (письменность) - картина души»

Различие в грамматиках двух языков отражает различные способы языкового оформления результатов речевого мышления этих наций. В этом случае грамматика представляет собой "коллективное бессознание". Так, предложение в кыргызском языке оперирует большими функционально-семантическими блоками, чем в русском языке. Существует большое "грамматическое расстояние" между подлежащим и сказуемым в предложении. Сравним: *Я повернул коня назад и стал отыскивать дорогу (М.Лермонтов) – Мен атымды артка карай бурдум да, жол издей баштадым. Алар ар тицрдицц боекторду алышты (К.Баялинов). – Они взяли разные цвета красок.* Кроме существенных различий в грамматике кыргызского и русского языков, при чтении и аудировании на русском языке у кыргызских реципиентов возникают также затруднения, связанные с психологическими различиями в области формы языкового выражения, языка и культуры. Все это образует специфику когнитивного стиля, способа мышления, порождая национально-лингвокультурные специфические стереотипы речевого общения у кыргызских реципиентов.

К примеру, различия в порядке слов влияет на когнитивное восприятие того или иного языка. Названия, надписи на этикетках, рекламных щитах даются на нескольких языках – русском, кыргызском, английском или казахском, на узбекском языках. Например: *дата изготовления, даярдалган убактысы, дайындалган куну (на казахском).* При восприятии кыргызской и казахской речи порядок слов совпадает, поэтому не происходит интерференции. При восприятии кыргызом надписей на русском языке будет происходить несовпадения в порядке слов, для кыргыза будет странным строение слов в русских словосочетаниях с согласованием и управлением, а для русского препозитивная начальная форма и постпозитивные аффиксы

.Примеры: *масса нетто – таза салмагы, смотрите на упаковке – (буква указывает на адрес производства) – кутучасын караъыз (тамга ишкананын дарегин билдирет); употребить до – чейин пайдалануу керек; денежные переводы – акча которуулар; кредиты – кредиттер; банк бакай – бакай банк; улица Пушкина – Пушкин кёчөсү; переводы внутри Кыргызстана – ички которуулар;*

Эти факторы ярко проявляются в процессе чтения и аудирования на русском языке как неродном. Это требует учета национальных лингвометодических традиций при чтении и аудировании на русском языке как неродном в Кыргызстане, а также учета специфики когнитивного стиля у кыргызских реципиентов, влияющего на психический процесс чтения, аудирования и способ переработки информации.

7.2 Влияние когнитивной специфики кыргызского языка на восприятие русскоязычной речи

Движение глаз при чтении

Как известно, процесс чтения базируется прежде всего на деятельности органов зрения. С физиологической точки зрения он протекает в виде фиксаций последовательных отрезков строки, сменяемых движением глаз, точнее, их остановками между движениями. При чтении на кыргызском языке в каждую фиксацию воспринимается 7-8 букв, в среднем 3 буквы за 0,3 секунды. Некоторые особенности кыргызского алфавита определили специфику движения глаз при чтении. И это очень влияет на восприятие русскоязычной речи для кыргызов, тем более для начинающих.

Опознавание кыргызского алфавита и семантическая активизация

Одним из компонентов чтения является процесс опознавания буквенных изображений и их сочетаний. В психологическом плане опознавание есть результат процессов восприятия, мышления и человеческого опыта. По данным эксперимента [Rumelhart, 1981], опознавание алфавитной письменности (буквы или слов) обычно идет от характеристики до букв, потом и от букв до

сочетания букв или слов. Кыргызский язык как и русский - это алфавитная письменность. Для распознавания букв и слов алфавитного письма важен не только его фонетический характер. Орфографические знания также помогают легко узнавать буквы и обработать информацию.

В процессе семантической активизации его морфологический характер играет самую важную роль, а фонетический характер играет ограниченную роль. Однако последний имеет значение для сохранения информации и обеспечения высокоуровневого понимания в рабочей памяти. В этом процессе принцип от «образа, морфологии» до «значения» представляется намного эффективнее принципа «образ (морфология)-> звук (фонетика) -> значение» [Li, Bates & Mac Whinney, 1993].

Влияние контекста

В теории «эффекта контекста» традиционно различаются три вида контекста: 1) контекст слов; 2) контекст предложений и 3) контекст текста. Данные показывают, что в процессе опознания кыргызского и русского алфавита действует интерактивная модель (т.е. обработка информации по принципу «снизу-вверх» и принципу «сверху-вниз»). Другими словами, опознание кыргызского и русского алфавита зависит от возбуждения зрительной информации, а также от контекстуальной информации. Контекст предсказывает информации «сверху-вниз», которые могут ускорить или замедлить этот процесс. В этом же процессе интерактивно действует влияние контекста и частотности слов одновременно, которое является меньше для слов высокой частотности, чем для слов низкой частотности. Такая модель обработки информации при восприятии кыргызского и русского текста не соответствует «Логогену Мортонна» [Morton, 1969]. Значение отдельной буквы как часто является неопределенным; итак зависимость контекста представляется как важный характер в семантическом отношении.

Понимание предложения и текста на кыргызском языке

Данные когнитивной психологии доказывают о том, что внутренняя репрезентация и когнитивная переработка на разных уровнях языка изменяются в зависимости от особенностей разных языков. Специфика неродного языка сильно влияют на чтение и понимание текста. Носитель алфавитного письма при чтении более стремится к использованию семантической и синтаксической информации в отдельных словах (например: *алманы, окуучулар, жазат, алмашты – книга, стол, домик, читает, рассказывает, написал*, части речи, падежи и др.), применяя стратегию чтения «фокус» (сосредоточение внимания на суффиксах и аффиксах). Активизация и использование лексической, семантической и синтаксической информации действуют одновременно. При чтении носитель кыргызского языка стремится к использованию стратегии чтения «дифференциация» в зависимости от контекста слов (место слов в предложении) и текста, активизация и приобретение лексической информации происходит раньше семантической и синтаксической.

Нарушение синтаксического правила сильнее влияет на чтение и понимание текста на русском, английском языке, чем на кыргызском. Другими словами, синтаксическая стратегия более важна читателю-носителю русского, английского языков, а семантическая стратегия более нужна читателю-носителю кыргызского языка. При чтении реципиенты-кыргызы стремятся к использованию других возможных лексических, семантических и синтаксических информаций для понимания предложения и текста, когда отсутствуют морфологические изменения. Информации играют роль при чтении и понимании предложения по такой последовательности: одушевленность > порядок слов > неопределенность. При обработке предложения кыргызы по порядку и месту слов определяют их синтаксическую функцию и их взаимное отношение для построения интерпретаций предложений. И таким образом стратегия «порядка слов»

выполняет важную функцию при чтении и понимании предложений для носителей кыргызского языка.

Вышесказанное подсказывает нам, что когнитивная специфика кыргызского языка очень сильно влияет на восприятие русскоязычной речи кыргызскими читателями или аудиторами.

7.3. Культурно-ценностная ориентация кыргызских реципиентов

Ценности – это такие же феномены, как "принципы", "нормы и правила", социальные, социально-психологические идеи и взгляды, разделяемые народом и наследуемые каждым новым поколением. Ценности - это то, что как бы априори оценивается этническим коллективом как нечто такое, что "хорошо" и "правильно", является образцом для подражания и воспитания. Принципы - это конкретные стереотипы мышления и поведения; это общие мнения, представления, убеждения, устойчивые привычки в деятельности.

Восприятие русскоязычной речи для кыргызов представляет собой сложную деятельность, связанную с межъязыковой и межкультурной коммуникацией. В этой коммуникации (русские) писатели (говорящие) и (кыргызские) читатели (аудиторы) непосредственно участвуют в процессе социокультурного взаимодействия. Память и познание являются столь же социальными, сколь и ментальными феноменами. Или, точнее, у членов социума имеются общие социальные репрезентации различного типа, которые организуют их социальное понимание.

Таким образом, при чтении и аудировании иноязычного текста следует предусматривать учет лингвистического, прагматического, когнитивного, аксиологического, а также эстетического уровней. Выяснилось также, что учет национальной специфики предполагает комплексное описание этнотипа учащихся (т.е. кыргызских реципиентов).

Культурная интерференция ярко проявляется на начальном периоде восприятия на русском языке как неродном (в частности, при обучении рецептивным видам РД) и постепенно угасает в процессе переориентации

учащихся на новые учебные стратегии (т. е. новые методы обучения чтению, новые модели чтения), принятые в дальнейшем процессе. Различие культур, с позиций классиков европейского языкознания, как правило, отражается в своеобразии запросов на средства речевого общения, в типичных приемах языкового представления социального опыта, подлежащего обмену, обобщенных понятиях внутренней формы языка. Эффективность обучения языку существенно возрастает, если учащиеся явно осознают отличие внутренней формы неродного языка от внутренней формы родного. Так как для успешного участия нерусских реципиентов в учебно-профессиональной деятельности им необходимо понимать и переводить учебные тексты с изучаемого языка на родной, что часто зависит от уровня как общей так и лингвистической культуры. Но в силу того, что национальные психические стереотипы не "ревизуются", то полной переориентации не происходит. " Этот тезис особенно актуален для тех национальных групп (например, кыргызских реципиентов), культура которых далеко отстоит от русской" [К.Д.Бобрышева, 1996, с. 22]. Определенная культурно-ценностная ориентация кыргызских реципиентов влияет на понимание смысла текста и интенций автора.

С целью определения культурно-ценностной ориентации кыргызских реципиентов мы провели опрос среди студентов и преподавателей. Результаты опроса следующие: среди первых десяти культурных ценностей они назвали 1. образование, 2. музей, 3. музыку, 4. театр, 5. искусство, 6. гуманизм, религию, библиотеку, архитектуру, 7. человечность, любовь, 8. порядочность, спорт, кино, надежда, 9. патриотизм, справедливость, владение языком, любовь к родине, культура, памятники, курорты, Интернет, балет, фольклор, вера, идеалы, 10. познание, стремление, уважение, общение, простодушность, естественность, учеба, наука, литература, милосердие, любовь к природе.

При опросе назвать общечеловеческие культурные ценности тридцать пять студентов из ста назвали архитектурные памятники. Ниже мы даем материалы из Новых семи древних чудес света для культурно-ценностной ориентации кыргызов. В 2007 году были названы Новые семь чудес света, являющиеся рукотворными памятниками современности.

1. Великая Китайская стена

Самая длинная стена в мире находится в Китае. Длина Великой Китайской стены составляет свыше 8850 километров! Для сравнения – длина ее больше радиуса Земли! Строительство длиннейшей стены началось еще в III веке до н.э., но еще на протяжении почти двух тысячелетий китайцы удлиняли ее все дальше и дальше. Во времена династии Цинн стена не использовалась как средство защиты против северных времен и пришла в упадок. В некоторых местах Китайская стена почти разрушилась из-за эрозии почвы. Наиболее популярным участком Великой Китайской стены среди туристов является Бадалин, отреставрированный во времена Мао Цзэдуна. Он находится в 75 км от Пекина и соединен со столицей Китая автобусным сообщением и железнодорожным экспрессом, естественно можно добраться и на автомобиле.

2. Колизей

Самым большим амфитеатром в мире является римский Колизей, построенный в I веке н. э. Несколько веков подряд в Колизее, способном вмещать до 50 тысяч зрителей, показывались гладиаторские бои и другие увеселительные мероприятия для всех жителей Рима. Однако гладиаторские сцены в нынешней киноиндустрии, по сюжету проходящие в Колизее, снимаются в основном во втором по величине в мире амфитеатре в Тунисе, потому что римский Колизей не так хорошо сохранился для проведения съемок. Те, кто побывал в Риме, не могли не обойти вниманием Колизей – символ Рима и всей Италии. До Колизея в отличие от других Новых чудес

света европейцу добраться проще всего: это единственное из Новых чудес, находящееся в Европе.

3. Мачу-Пикчу

Если в древнем мире все семь чудес света находились в Европе или близлежащей Азии, то в новом списке «география чудес» значительно расширилась, захватив, конечно, и американский континент. В Южной Америке высоко в горах находится древний город инков Мачу-Пикчу. Возвышающийся на 2,5 километра над уровнем моря древний город почти четыре сотни лет простоял нетронутым: инки его покинули по неизвестным причинам в 1532 году, а испанские конкистадоры так высоко в горы попросту не добрались, пока в 1911 году его не открыли американские исследователи. Сохранились каменные руины храмов, двухэтажных домов и складов. Добраться до Мачу-Пикчу непросто: после длительного перелета в Перу ждет не менее утомительная поездка по железной дороге в городок Агуас-Кальентес и подъем по головокружительному серпантину на автобусе к самому Мачу-Пикчу.

4. Петра

Петра – это город в Иордании, высеченный в скале из каменных глыб. В разные эпохи этот город принадлежал разным завоевателям: как племенам до нашей эры – идумеям, набатеям, так и народам раннего средневековья – римлянам, византийцам и арабам, каждый из которых вносил новый рецепт в городское зодчество. Город был построен для отдыха путников, передвигающихся по пустыне: в узком каньоне караваны могли отдохнуть от жары и набрать достаточно воды из городских источников. Прорубленные в скале жилища и храмы Петры обеспечивали прохладу и в знойные дни. А сейчас они не перестают удивлять туристов: невообразимо, сколько лет работы затратили мастера-каменотесы для создания роскошных зданий в скале. В Петре снимался фильм «Индиана Джонс и последний крестовый поход».

5. Тадж-Махал

Проводя аналогии с традиционными семью чудесами света, можно вспомнить, что одним из них, безусловно, был Мавзолей в Галикарнасе. В числе современных семи чудес света также присутствует мавзолей. Это расположенный в индийской Агре знаменитый Тадж-Махал, воздвигнутый Шахом-Джаханом в середине XVII века в память о любимой жене Мумтаз-Махал, умершей во время родов четырнадцатого ребенка. Величественное сооружение из белого мрамора в парке с фонтанами привлекает до 5 миллионов туристов каждый год. Организованные туристы посещают Тадж-Махал в рамках путешествий по индийскому «Золотому треугольнику»: Дели-Агра-Джайпур. Также можно добраться до Тадж-Махала и самостоятельно: Агра соединена со столицей Индии Дели частым автобусным и железнодорожным сообщением.

6. Статуя Христа-Искупителя

Младшим братом «старого чуда света» Колосса Родосского стал символ христианства – статуя Христа-Искупителя в Рио-де-Жанейро. В отличие от своего древнегреческого собрата Христос сделан не из глины и бронзы, а из современных материалов – мыльного камня и железобетона. Христос с раскинутыми руками возвышается на 38 метров над землей, что на 2 метра выше Колосса Родосского. Возведение статуи началось в 1922 году и продолжилось 9 лет. Теперь это самое популярное место для туристов, которые посещают Бразилию: на вершину горы Корковаду, где расположен монумент, ездит маленький поезд, а эскалаторы поднимают туристов на смотровую площадку, откуда рядом со статуей Христа-Искупителя открывается ошеломляющий панорамный вид на Рио-де-Жанейро.

7. Чичен-Ица

Как и Мачу-Пикчу для инков, так и Чичен-Ица для цивилизации майя играли, безусловно, немаловажную культурную и политическую роль. Расположенный в Мексике на полуострове

Юкатан древний город Чичен-Ица так же, как и его собрат в Перу, не пострадал от нашествия конкистадоров, но по иной причине. Чичен-Ица опустела еще за три столетия до плавания Колумба. Но испанские конкистадоры все навредили всем будущим исследователям загадочного города – они уничтожили все манускрипты, связанные с таинственным местом. Главным символом Чичен-Ицы является 30-метровая 9-ступенчатая пирамида Кукулькана, внутри которой находится храм с ягуаровым тронном. Пирамида Кукулькана по сравнению с египетскими пирамидами небольшая: крупнейшая пирамида Хеопса в Гизе имеет высоту почти 140 м.

Кыргызских реципиентов необходимо ориентировать к следующим общечеловеческим культурным ценностям Древней Греции.

Статуя Зевса



Статуя Зевса Олимпийского – Храм в котором находился этот шедевр Фидия (который был увезен в Константинополь, где погиб в пожаре в

462г.) сделан из золота и слоновой кости, был построен из мрамора, крышу придерживали широкие колонны по 2м в ширину и по 10м в высоту. Длина 64м, ширина храма 27м, общая площадь около 1728м кв. Вход в храм оберегали бронзовые двери которые были 10м в высоту. Сама статуя представляла собой Зевса сидящего на троне.

Храм Артемиды



Храм Артемиды

Храм Артемиды в Эфесе – построенный около 450 г. до н.э. из известняка и мрамора, был разграблен готами в 263 г. н.э., а позже его обломки засосало болото. Храм Артемиды имел внушающие размеры: его длина 109м, ширина

- 50м и высота колонн 20м. Крышу храма придерживали 127 круглых колонн, по преданию каждая колонна являлась даром от 127 греческих царей.

Галикарнасский мавзолей



Галикарнасский мавзолей

Галикарнасский мавзолей является грандиозной гробницей, построенной правителем Карии Мавсолом. В 1522 г. крестоносцы разобрали его для строительства крепости св. Петра. Благодаря этому знаменитому мавзолею, римляне начали называть все крупные усыпальницы – мавзолеями.

Фаросский маяк



Фаросский маяк

Фаросский маяк – знаменитый маяк, сигнальный огонь которого с помощью зеркал был виден за 60 км до подхода к торговой гавани Александрии. Своё название маяк получил благодаря своему месторасположению, он был выстроен на небольшом острове Форос, вблизи берегов Александрии. Второе название «Александрийский маяк» появилось непосредственно от имени самого Александра Великого, ведь это он основал порт в Александрии, который со временем стал крупнейшим портом в Средиземном море.

Висячие Сады Семирамиды



Висячие сады Семирамиды

Висячие сады Семирамиды(Вавилона) – прекрасные террасные сады, которые украшали царский дворец Вавилона в VI в. до н.э. Сады представляли собой строение из 4-х ярусов, стоящих на колоннах. Орошающая система была простой и хитровой для тех времён, с помощью насосов вода подавалась на верхний ярус, откуда стекала по тонким каналам и поливала по пути все ярусы равномерно.

Пирамида Хеопса



Пирамида Хеопса

Пирамида Хеопса в Гизе – это самая большая из египетских пирамид. Это единственное чудо света, сохранившееся до наших дней. В настоящее время высота пирамиды около 137 метров, на самом же деле её высота была около 147 метров, это связано с разрушением верхнего блока пирамиды. Длина одной стороны 230 метров, площадь основания 52900 м.кв. Пирамида выложена из каменных кубов, масса куба приблизительно 2,5 тонны, самые крупные камни имеют массу до 15 тонн, на постройку пирамиды ушло примерно 2,3 миллиона каменных кубов.

Колосс Родосский



Колосс Родосский

Колосс Родосский – это 30-метровая бронзовая статуя бога солнца Гелиоса украшала порт в городе на Родосе (остров в Эгейском море вблизи от Турции) и служила маяком. В 220г. до н.э. был разрушен землетресением и больше не восстанавливался. Для создания такой статуи потребовалось 500 талантов бронзы и 300 талантов железа (по современным меркам это около 13 тонн бронзы и 8 с лишним тонн железа). Колосс строили при помощи каменной основы, скреплённой железом и отделанного бронзой. Лицо его было обработано золотом, 12 лет

При опросе респонденты кыргызы среди культурных ценностей назвали красоту и любовь к природе. Необходимо ориентировать респондентов к красоте, чудесам природы. Мы приводим материалы из «Семи чудес» природы для культурно-ценностной ориентации кыргызских респондентов.



Южная
Америка

АМАЗОНКА, РЕКА И ЛЕС

Бассейн Амазонки (или Амазония) расположен на территории 9 государств: Боливия, Бразилия, ...подробнее



Южная
Америка

ВОДОПАДЫ ИГУАСУ

Аргентина, Бразилия

Водопады Игуасу (Iguassu, Iguazu) расположены на реке Игуасу, на границе Аргентины и Бразилии. Водопады ...

[подробнее](#)



Азия

ЗАЛИВ ХАЛОНГ

Вьетнам

Залив Халонг (Ha Long Bay, Ха Лонг) расположен на побережье Южно-Китайского моря, Вьетнам. Халонг ...

[подробнее](#)



Азия

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПАРК КОМОДО

Индонезия

Национальный парк Комодо (Komodo) территориально расположен между островами Флорес и Сумбава, ...

[подробнее](#)



Азия

ОСТРОВ ЧЕДЖУДО / ЧЕДЖУ

Республика Корея

Остров Чеджудо или Чеджу (Cheju-do) территориально расположен в Корейском проливе в 130км от побережья

...[подробнее](#)



Азия

ПАРК ПУЭРТО ПРИНЦЕССА

Филиппины

Пуэрто Принцесса - подземный речной национальный парк, расположенный на острове Палован недалеко от

...[подробнее](#)



Африка

СТОЛОВАЯ ГОРА

ЮАР

Столовая гора (Table Mountain) или Тафельберг (Tafelberg) расположена на побережье Столовой бухты ... [подробнее](#)

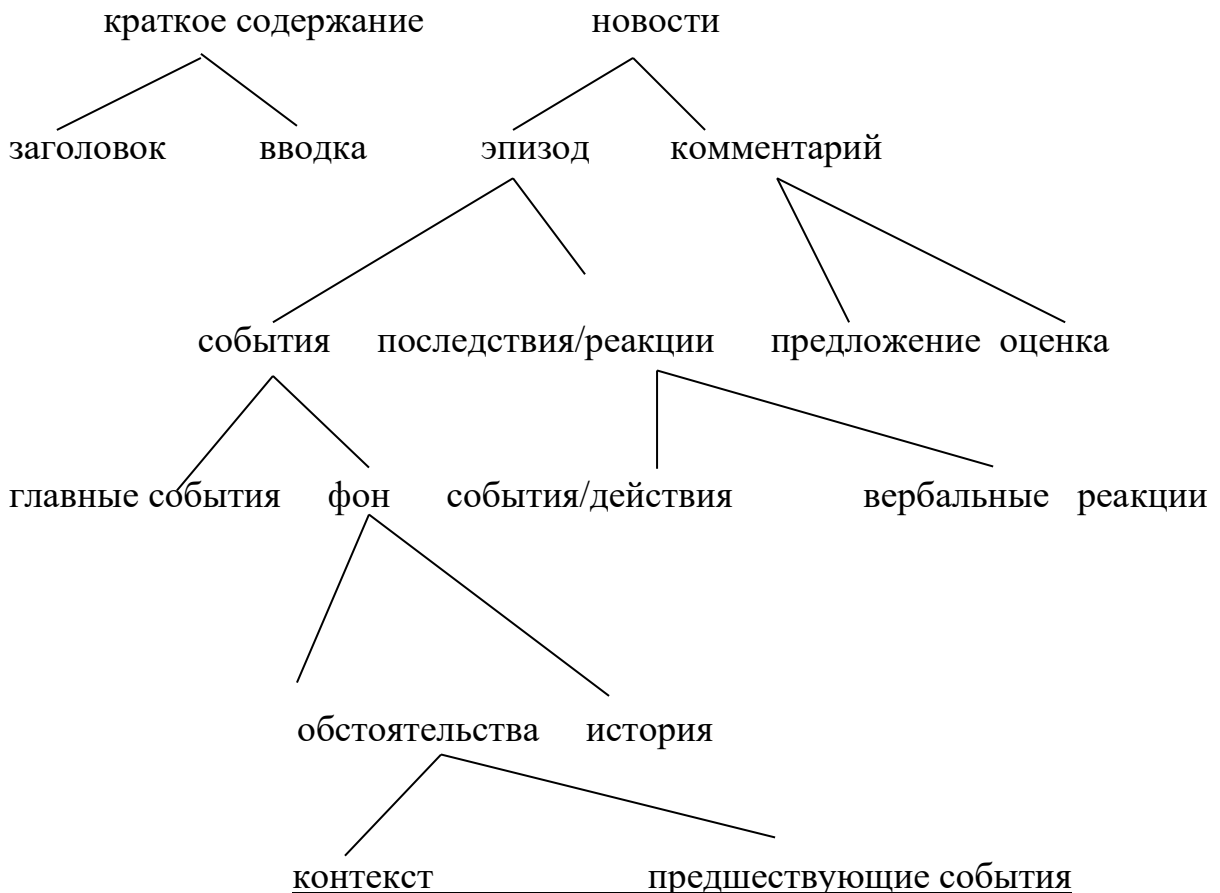
7.4. Роль фонового знания "схемы" при восприятии русскоязычной речи для кыргызских реципиентов

Психолингвисты указали и обосновали, что чтение представляет собой процесс декодирования, переработки информации и извлечения значения. Теория схемы указала важную роль фоновых знаний при восприятии речи. Знания "схемы" разделены на три типа: "языковая схема"; "схема содержания" и "схема структуры". "Схема содержания" представляет собой содержательную категорию, которая отражает тему текста, например: Новый год. Экзамен и т.д. Активизация "схемы содержания" играет важную роль для понимания текста. "Схема структуры" отражает знание о структуре текстов. Например, разные структуры басен, историй, рассказов, поэзии, драмы, репортаж о новостях, реклама и т.д. Ниже мы рассматриваем "суперструктурную схему дискурса новостей" [ван Дейк, 1989, с. 256]. Например: *Въезд в город – за деньги Говорят, что въезды в город разрешат делать платными. Комментарий «АиФ»: Как сообщили «АиФ» в пресс-службе Минтранса, у нас нет единого федерального закона, регулирующего транспортное развитие территорий. Законопроект « Об организации*

дорожного движения » позволит местной власти временно ограничивать въезд грузовиков на перегруженные участки дорог и делать въезд в центр того или иного города платным, спасая его от пробок и загазованности. **Здесь суперструктурная схема: краткое содержание – заголовок -вводка**

При чтении и аудировании на русском языке как неродном рецепиенты нередко и часто не способны активизировать подходящие к данному тексту "знания схемы". Причина в том, что, во-первых, в тексте для читателя и аудитора не всегда достаточны материалы для активизации им "схемы", во-вторых, кыргызскими рецепиентами не сформировано достаточное "знание схемы". Отсутствие знания схемы зависит от двух факторов: а) "знание схемы" имеет специфический культурный характер; б) "знание схемы" включает в себя разные научные дисциплины.

Дискурс новостей



В аудиторном и внеаудиторном чтении в качестве вида изучающего и ознакомительного чтения рецепиенты знакомятся с русскими текстами-оригиналами разных жанров, чтобы рецепиенты постепенно накапливали больше "знания схемы". При аудиторном чтении на русском языке как неродном необходимо изменить традиционный метод обучения, т.е. преподаватель читает и объясняет текст, студенты слушают и записывают. Чтение здесь проходит в такой последовательности: "артикуляция — семантизация лексики — грамматический анализ — понимание семантики предложения — понимание смысла абзаца — понимание текста".

Новым подходом к чтению иноязычного текста является "целостное чтение - дискурсный анализ". То есть понимание текста идет как бы от "целого" к "детали", от "глубинного" к "поверхностному", от интенции к прагматической установке автора, к осознанию "смысловой и структурной связи на разных уровнях". Цель нового метода состоит в том, чтобы "активизировать" сеть знаний в мозгу кыргызских читателей. Ниже мы предлагаем несколько операций, направленных на достижение этой цели: а) выделить и обсудить ключевые слова; б) тренировать навыки прогнозирования: прогнозировать тематические предложения, иметь навыки опережающего прогнозирования, прогнозирования пропущенных понятий, слов и высказываний; в) уметь прогнозировать заголовки через содержание текста или прогнозировать содержание текста через заголовок; г) описывать основное содержание и структуру текста с помощью таблицы.

Например, текст «Цыплят по осени считают»:

Не все цыплята, появившиеся на свет летом, доживают в крестьянских хозяйствах до осени. Кого-то унесут хищные птицы, слабые просто не выживают, поэтому и говорят, что считать нужно осенью, когда ясно, сколько их сохранилось, выжило.

Судить о чем-либо надо по конечным результатам.

Говорится, когда кто-то преждевременно выражает радость от возможного успеха, хотя до окончательных результатов еще далеко и многое может измениться.

Задания. 1. Выделить в тексте ключевые слова (Можно выделить *цыплята, осенью, не выжило, судить по конечным результатам, преждевременно выразить радость*).

2. По началу каждого предложения определите, какие слова должны следовать за ними?

Не все цыплята... Говорят... Судить о чем-либо... Говорится...

3. Восстановите текст через заголовок «Цыплят по осени считают» или по содержанию текста определите заголовок.

4. С помощью таблицы опишите содержание и структуру текста.

№	Содержание
1	Не все цыплята... доживают... до осени
2	Считать цыплят нужно осенью, когда ясно, сколько их... выжило
3	Судить о чем-либо...
4	Говорится, когда кто-то преждевременно выражает радость...

7.5. Лакуны смыслового восприятия русскоязычного текста

Русские психолингвисты Ю.А.Сорокин и И.Ю.Марковина предложили "метод лакун", системно интерпретировав национально-лингвокультурную специфику смыслового речевого и зрительного восприятия инокультурного текста. Практика обучения чтению и аудированию на русском языке как неродном достаточно убедительно доказала то, что языковые и культурные лакуны существенно влияют на смысловое восприятие русского текста кыргызскими реципиентами. Лакуны существуют

на разных уровнях текста. Предложено два способа комментария лакун: “заполнение” и “компенсация”. Данные проведенных психолингвистических экспериментов, опирающиеся на “метод лакун”, существующих в русском художественном тексте этнически специфических элементов культуры (лакун) для читателей кыргызов. Предлагается создание “когнитивных карт”, выступающих как конкретно национально-ориентированный комментарий, как система представления лингвистической и экстралингвистической информации, как один из подходов к комплексному изучению и элиминированию лакун, чтобы обеспечить адекватное понимание сообщения иноязычным реципиентом. Сделаны определенные выводы: 1) национально-культурная специфика смыслового восприятия русского текста у кыргызских читателей отражается в трех областях: текста, читателя и самого процесса смыслового восприятия; 2) номинативные единицы языка — слова и словосочетания более ярко выражают национально-культурную специфику, чем другие языковые единицы; 3) частотность культурных, языковых и лингво-культурных лакун в текстах проявляется одинаково; 4) объем культурных лакун доказал важность фоновых знаний; 5) когнитивная карта может помочь студентам устранить лингвистические и экстралингвистические барьеры, препятствующие смысловому восприятию русского текста.

Наличие лакун при восприятии русскоязычного текста реципиентами-кыргызами мы проверили следующим экспериментом. Предложили студентам и преподавателям перевод текста на русском языке на родной язык из романа В. Гюго «Отверженные»

« О ты, Сущий!

Екклезиаст именует тебя Всемогущим, Книга Маккавеев-Творцом, Послание к Ефесеям-Свободой, Барух-Необъятностью, Псалтирь-Мудростью и Истиной, Иоанн-Светом, Книга Царств-Господом, исход называет тебя Провидением, Левит-Святостью, Уздра-Справедливостью, вселенная-Богом,

человек-Отцом, но Соломон дал тебе имя Милосердие, и это самое прекрасное из всех твоих имен».

Студенты не поняли текст кроме последнего предложения (*И это самое прекрасное из всех твоих имен*). Преподаватели поняли 18-19 слов из 49 слов. Причиной **недопонимания** или **неполного понимания** является незнание лексического значения слов религиозного характера (слов христианской религии, тем более католической, а не православной религии).

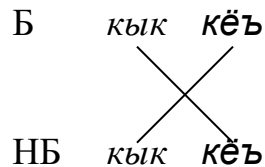
*Мусульманская вера обязывает почти каждого мусульманина чтение корана...Куран и келме являются лакуной, так как мы не понимаем содержание, смысл, значение слов текста,потому что куран на арабском языке. Мы цитируем целые выдержки, страницы из курана,заучиваем наизусть..При этом происходит восприятие иноязычной речи без понимания, то есть здесь происходит **полное непонимание** .*

Суро. Фатиха Бисмиллахир рахмонир рахим Аъузу биллаахи минашшайтоонир рожиим.Алхамду иллахи роббил альамин Ар Рохманир рохим Молики ямвиддинИйяка наъбуду ва ийяка настаъин Ихдинас сиротал мустаким Сироталлазийна анъамта ъалайхим гойрил магзуби алайхим валлазоллийн

Келме. Астагфируллох. Атагфируллох,Астогфируллоха тала мин кули занбин азнабтуху амдан авхото ан,сиррон ва Аланиях,Ва атуубу илайхи миназ занбиллазии аламу ва миназ занбиллази лаа алам .Иннака анта алламун гуйуб. 2Субханаллох вал хамду лиллахи иллаллоху валлоху Акбар Лаа хавла ва лаа кувата илла биллахил алиййл азиим. Маа шаа Аллаху каана ва маа лам Яша лам якун.

Недопонимание возможно и при внутриязыковой диглоссии. В одном и том же языке при общении представителей двух говоров допускается интерференция. В речи баткенских кыргызов, например, встречается фраза *кечээ кечке агылда кык каздым*, что чуждо для менталитета представителей других регионов, в которых для выражения того же трудового действия

употребляется фраза *Кечээ кечке малканада кёъ чаптым*. В данном случае слово *агылда* имеет лауну в сознании небаткенца, восполняемую словом *малканада*. А сочетание *кык каздым* содержат общекыргызские слова, но с иным семантическим содержанием. В баткенской и небаткенской речи обнаруживается семантическая метатеза:



В кыргызском языке *кык* «навоз», *кёъ* «сложившийся овечий помет, образующий толстый пласт на месте постоянной ночевки овец и служащий для изготовления топливных брикетов; кизяк в форме брикетов из конского и коровьего помета», а в баткенском говоре этого языка, наоборот, *кёъ* «навоз», а *кык* «сложившийся овечий помет, образующий толстый пласт на месте постоянной ночевки овец и служащий для изготовления топливных брикетов». Для языкового сознания носителя литературного языка и семантика слова *кык* по-баткенски, и сочетание *кык казуу* «рубить слой помета на брикеты для топлива» (букв, «рыть») вместо *кёъ чабуу* является чуждыми и непонятными. Или другой пример, *энкеесизби, энкейсеъиз инип кетели дедик эде*. На литературном языке означает *Ылдый жака барасыздарбы, барсаъыздар машинаъыздарга отуруп кетели дедик эле*. Также для языкового сознания носителя литературного языка семантика слова *энкеесизби, эъкейсеъиз инип кетели* (*ылдый жака барасызбы, барсаъыз отуруп кетейли*) по-баткенски является чуждыми непонятными. Сочетание *энкеесизби, эъкейсеъиз инип кетели* также содержат общекыргызские слова, но с другим семантическим содержанием. Еще один пример недопонимания при общении представителей двух говоров когда происходит интерференция. Слова *Чоъ ана* и *чоъ эне*. В речи Аксыйского говора *чоъ ана* называют внуки свою бабушку по отцовской линии, то есть

мать отца. А *ЧОЪ апа* в южном говоре кугартской долины называют жен старших братьев отца *Эне* в Аксыйском говоре называют жену старшего брата. *Эне* в говоре кугартской долины как и в литературной речи – бабушка со стороны отца. Здесь также наблюдается метатеза.

7.6. Национальная социокультурная специфика стереотипа русского речевого мышления у кыргызских реципиентов

Естественной, неотъемлемой и чрезвычайно актуальной (в лингвистическом, культурологическом, психолингвистическом и коммуникативно-прагматическом планах) составляющей общения, безусловно, является понятие стереотипа.

Теоретические проблемы как национальных, так и социокультурных стереотипов русского речевого мышления были рассмотрены в монографическом исследовании. При чтении и аудировании на русском языке как неродном у кыргызских реципиентов постепенно оформляется стереотип русского речевого мышления. Однако стереотип русского речевого мышления у них имеет яркую национальную социолингвокультурную специфику. Эта специфика проявляется на разных уровнях, в зависимости от особенностей кыргызского языка и культуры. При чтении и аудировании на русском языке как неродном эта специфика влияет на декодирование и переработку информации на разных уровнях. Национальная социо-лингвокультурная специфика стереотипа русского речевого мышления у кыргызских реципиентов отражается в процессах как умозаключения и антиципации, так и в прогнозировании и ассоциации. Эта специфика нередко вызывает ошибочные умозаключения, непонимание или неполное понимание, что замедляет скорость декодирования и переработки информации и влияет на адекватное понимание текста. Реципиенты–кыргызы на вопрос «Как представляете себе русскую *степь*?» ответили так. По мнению реципиентов-кыргызов степь – это «ровное пространство», «равнина, большое пустое место», «ровное пустое поле, там

ничего не растет» и т.п. Образ *степи* в сознании русского рецепиента – это прежде всего «свобода, независимость».

У кыргызских рецепиентов при слове *родина* возникают ассоциации – «горы», «Тянь-Шань», Ала-Тоо», «высокие горы», «белые снежные вершины гор», «свой аил», «джайлоо», «табуны лошадей», «белые юрты», «льется белый кумыс...», «играет комуз» и т.п. А у русских рецепиентов слово *родина* ассоциируется, безусловно, с *березой*.

При чтении и аудировании на русском языке как неродном мы должны помогать студентам осознать различия в стереотипах русского и кыргызского речевого мышления, чтобы они осознанно овладевали стереотипами русского речевого мышления, чтобы при чтении, тем более при аудировании на русском языке постепенно уменьшалось количество ошибочных умозаключений и интерферентных ассоциаций.

7.6.1. Восприятие и приобщение рецепиентов кыргызов к русской словесной «картине мира»

Языковая картина мира в современном языкознании нередко связывается с так называемой гипотезой лингвистической относительности, представленной в двух основных вариантах, - американском (Э. Сепир, Б. Л. Уорф) и немецком (Л. Вейсгербер). Наибольший научный интерес, безусловно, представляет концепция американского лингвиста Бенджамина Ли Уорфа. Опираясь на ряд конкретных исследований, он выдвинул идею о том, что национальные языки не только существенно отличаются способами отражения мира, но и, благодаря этому, оказывают сильное влияние на мышление, мировоззрение, «способ видения» и поведение представителей различных народов.

В названной выше концепции Б. Л. Уорфа имеется рациональное зерно. Национальные языки предлагают в ряде случаев действительно различное «членение мира». Часть лексики этих языков является соотнесительно «безэквивалентной», а также обозначает объекты, которые

свойственны истории, быту, духовной культуре только данных народов или существенно отличающиеся от сходных явлений быта и культуры и других народов. Значит, не имеющие в языках данных народов устойчивых тождественных однословных соответствий. Существенно различается порою и эмоциональная окраска отдельных слов-аналогов и выражений – аналогов в языках контактирующих народов, культур. А эти различия уже могут иногда оказать известное влияние на особенности не только восприятия, но и ценностных ориентаций и поведения людей (Верещагин Е. М., Костомаров В.Г. 1973, с. 117-206).

Особенно важное место в ряду национальных «констант мировидения» принадлежит иконике в узком смысле термина. Система словесно-изобразительных средств, оперирующих образами – т. е. подобиями внешнего мира и апеллирующих, как «иконические знаки (знаки-копии)», словно бы непосредственно к зрительным, слуховым и тому подобным чувственным впечатлениям. В первую очередь это образы природы, преимущественно образы-символы.

В числе конкретных опорных элементов традиционной иконики при характеристике отдельных национальных или региональных картин мира выделены, например, такие образы-символы: образы *коня, гор, ночи-дня, черного, белого*, (кирг. и каз.), *стети, неба, солнца, луны, круга, огня* (каз.); *водной стихии* (кирг.); *дороги, пути* (кирг. и рус.); «чревных образов страдания» - *дыхания, сердца, утробы* (в ближне-восточной словесности); образно-символические комплексы русской литературы XIX века – по-новому интерпретированный образ той же дороги (*кибитка, коляска, тройка, колокольчик, степь*) и образ бури (*грозы, ветра, метели*). Все дело, понятно, не просто в инвентаре, а в художественном наполнении образов, в их идейно-поэтической функции. Но без сколько-нибудь полного, безусловно, вычленения всего круга действительно системообразующих первоэлементов невозможен и последующий анализ.

Особенно показательны для картины мира в развитых литературах доминирующие образы - психические комплексы. В нереалистических или дореалистических системах они тяготеют к канону; в реалистических – к интенсивному развитию. Но в любом случае они воплощают, конечно, представление об идеале – образце человека, о его назначении в обществе, о его месте в универсуме. Такие центральные фигуры – «метатипы», как бы впитывают в себя основной смысл всей культуры народа в данную эпоху ее развития. Так, для киргизского и казахского фольклора это образы батыра, акына и мудреца-наставника.

Для «ближневосточной словесности» - образы пророка - возмездителя и одинокого праведника среди злодеев. Для древнегреческой традиции, в ряду многих других, - образ стойка-гражданина и образ гения-новатора. Для византийской книжности – это образы благоверного князя, подвижника-страстотерпца и проповедника-златоуста. Для русской литературы XIX века прежде всего интеллектуального героя, сосредоточивающего в себе пафос умственных и нравственных исканий эпохи, а также образ народа-богатыря.

«Национальные картины мира» сказываются на специфических образных ассоциациях, сопровождающих восприятие действительности представителями той или иной соответствующей культуры. Это своего рода словесно-художественные призмы, по-разному преломляющие впечатления. Поскольку обычно они свойственны национальному коллективу, сопринадлежность к которому интимно ощущает каждый его член, такие призмы лежат в основе «фоновых эмоций» (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров), т.е. эмоций, связанных с особым кругом представлений, которые встают за словами и образами определенного характера для представителей данной культурной общности.

Наглядный, но несколько и прямолинейный, например, образ такой национальной эстетической призмы – в стихотворении Ильи Фоякова «Морская прогулка с казахским поэтом».

Лежало <i>море</i> широко –	Летел наш катер по волнам,
До ломоты в глазах	Забыв о тормозах,
Тянулось море далеко...	Швыряло <i>брызги</i> в лица нам
«Как <i>степь</i> », - кивнул казах.	« <i>Как пыль</i> », - кивнул казах.

Парила чайка над волной
 В балтийских небесах
 «Как будто *ястреб* наш степной» -
 Взгрустнув, сказал казах.

Европейский и казахский образы представлены здесь дифференцированно. Ландшафт, география страны и обычаи этносов отличаются друг от друга, что и стало предметом поэтических образов автора.

Не только для поэтов, но и для большинства коренных представителей народов Средней Азии и Казахстана особенно характерны ассоциации с образами самого национального фольклора. Устно-поэтическое творчество в его веками отшлифованных формах здесь остается во многом еще живой традицией, исключительно активно действующей либо в непосредственных своих бытовых проявлениях, либо в профессионально-литературных трансформациях. Живое исполнение эпоса «Манас» в быту – это для Киргизии, безусловно, не только вчерашний день.

Но образ, который рассчитан на ассоциации, характерные для национальной картины мира, может осложнить восприятие художественного произведения инонациональным читателем. Так, в стихотворении киргизской поэтессы Тенти Адышевой, где воссоздается образ бурнокипящего водопада, возникает неожиданное для русского читателя сравнение: разбушевавшаяся стихия сравнивается здесь с конкретным живым человеком – «Как старик

Саякбай - сказитель». А для киргизского читателя это образ понятный и волнующий. «Саякбай» - Саякбай Каралаев, недавно умерший великий манасчи. С его слов записано около полумиллиона строк киргизской героической эпопеи. Человек бившего через край, поистине вулканического исполнительского темперамента, он не просто сказывал, а с потрясающим вдохновением с почти иллюзорной зримостью воспроизводил сцены эпоса «Манаса». Обитатели айлов съезжались как на праздник слушать и смотреть Саякбая, который мог, сидя на холме и представляя в одном лице грандиозный эпический театр невиданного размаха, держать тысячи слушателей-зрителей в волшебном напряжении с восхода и до захода солнца, то есть целый день.

Межкультурная художественная коммуникация обнажает и обостряет вначале такие особенности национального восприятия. На первых порах соприкосновение двух картин мира способно в ряде случаев, как убеждают факты, действительно, серьезно осложнить восприятие новой художественной литературы. При этом, конечно, возможны самые различные феномены «несовпадения»: либо ключевой образ не рождает ассоциаций, на которые он рассчитан, либо ассоциации могут вообще не возникнуть или оказаться связанными с другой, иной раз противоположной сферой представлений и чувств; либо направленность эстетической оценки воспринимается как неприемлемая; либо структурные средства художественной условности здесь расходятся с общепринятой в данном коллективе нормой, и текст воспринимается как зашифрованный, требующий осмысления посредством «перевода» его на привычную систему. Известно, например, насколько специфичен, трудно уловим и переводим, особенно на ранних этапах межкультурного общения, национальный юмор. Феномены восприятия иноязычных-инонациональных литератур проанализированы в классических работах М.П. Алексеева, В.М. Жирмунского, Н.И.Конрада (М. П. Алексеев Л.,1946).

Несовпадения в традиционных особенностях художественного восприятия разных культур остаются реальностью. Их нужно выявлять и предвидеть именно для того, чтобы это восприятие развивать и обогащать.

7.6.2. Об этнокультурной специфике восприятия русской речи кыргызскими рецепиентами

Этнокультуроведческий комментарий

Представление обеих соотносимых культур в виде двустороннего словесно-образного тезауруса, безусловно, создает почву для заблаговременного прогнозирования зон потенциального педагогического контакта сферы русской «картины мира» с нормами нравственно-эстетического сознания рецепиентов, а также зон потенциальных педагогических коллизий.

Прогнозирование зон потенциальной педагогической коллизии оказывается возможным, в частности, в тех случаях, когда образы-изономинаты обеих культур, то есть образы, называемые с помощью лексикографических эквивалентов, выполняют в этих литературах противоположные или существенно различные идейно-художественные функции, а значит, наделены в них в некоторой степени различной эмоционально-ценностной окраской.

Именно в подобных случаях, т. е. в случаях «лакун», особенно вероятна возможность педагогической коллизии – аксиосемантической интерференции, и в сознании и в реакции рецепиентов. Привычно слившаяся с традиционным образом родной культуры эмоциональная оценка по инерции переносится на внешне сходный, по словесному обозначению и по непосредственному предмету этого обозначения, образ второй культуры. На уровне общепринятого языкового употребления, узуса, внимательно исследуются, в частности, различия в зоохарактеристиках ряда языков.

Например, в образе *ягненка (козу)* киргизское сознание обычно персонифицирует представление прежде всего о ребенке, о сироте или же о

бедняке. В киргизских пословицах *ягненок* символизирует последнее достояние дехканина: оба они – жертвы бая (Бай, не найдя у себя на зарез ягненка, выпросил у бедняка его единственного ягненка»).

В казахских народных песнях нежному ягненку уподобляется девочка или девушка: в песне «Хусни-Хорлан» сестры Хусни и Хорлан сравниваются с двумя ягнятами одной матки (*екі баглан*), а в эпической поэме «Ер-Таргын» красавица Ак-Жунус говорит о себе: «Я у матери-ханши в дому.... Белоснежным гусенком росла ...» Среди тучных курдючных овец Самым нежным ягненком росла (дословно: «...Среди овец нежным ягненком была...»). У великого казахского просветителя Абая Кунанбаева и у талантливейшего киргизского поэта Алыкула Осмонова есть одноименное стихотворение «Ягненок-сирота» («Жетим козы» - Абай, «Жетим козу» - Алыкул). Здесь в данном случае сошлись две «болевые точки», два сердечных лейтмотива казахской и киргизской поэзии. Оно проникнуто не только трепетным состраданием к обездоленному существу, но и живым сочувствием его готовности обличить неправедных судей, не покаравших убийц его родителей: «Хочу заставить покраснеть его судью за то, что не судил он тех, кто съел моих родителей!» - таким восклицанием ягненка заканчивается в дословном переводе песенка-диалог А.Осмонова.

Трудно квалифицировать как отрицательную и экспрессию слова-образа *Овца (кой)* в кыргызском и казахском поэтическом творчестве. Правда, в народе бытует выражение «койдой» - «как овечка», т.е. смирный, безответный. Но и здесь контексты убеждают в преобладающей лирической, сочувственной окрашенности образа. Таково, например, начало популярнейшей песни «Ойдай», которое знакомо каждому ребенку-киргизу чуть ли не с колыбели: «Я овечкою росла красноватою, ойдай! Да родня моя была небогатою, ойдай!». Движения Кыз-Жибек, героини одноименной казахской народной поэмы, исполнены такой грации, что заставляют вспоминать игривость скакуна, неторопливость овцы-четырёхлетки,

горделивость и изящество марала. Сама она говорит о себе: «Народ заботится обо мне и бережет меня... Как стадо, как овечку». Характерно отметить, что в ходе психолингвистического эксперимента Л.Н. Титовой – А.Е. Супруна 23 слова-ассоциата, названных русскими студентами в ответ на слово-стимул *овца*, оказались негативными: «глупая» (11), «больная» (7), «грязная» (5). А студенты-киргизы в ответ на лексикографический эквивалент этого слова *кой* не назвали ни одного слова с отрицательной экспрессией.

Киргизское же слово *кочкор*, в прямом смысле обозначающее баранасамца, применительно к человеку означает в общенародном языке «вожак, смельчак». В фольклоре бытует оборот *кочкор кылып ал* – то есть «сделать своим вожаком». Это слово распространено в национальной топонимике: в Кыргызстане есть село *Кочкорка*, *Кочкорский район*, *поселок Кочкор-Ата*.

С ягненком, овцой, бараном у киргизов связаны не только пленительные, но и эстетические представления. *Кой козу* – название вышивного орнамента, *кой макмал* – лучший сорт бархата; слово *койсары* (*Койсары* – местность на Иссык-Куле; дословно – «желтая овца») фигурирует в пословице о «самом лучшем»: *Жердин койсарысы колдо экен, адамдын койсарысы сен экенсин* – «Оказывается, лучшая земля – на Озере (т.е. на Иссык-Куле), лучший из людей – ты». Излюбленная деталь киргизского фольклорного портрета: *кой коз*, т.е. большие карие красивые глаза (= как у овцы, барана или ягненка). По-видимому, здесь перед нами, возможно, не только национальная, но и этнорегиональная окраска: вспомним «бараньи прекрасные глаза» Элдара, любимого нукера Хаджи-Мурата, в последней повести Л.Н. Толстого.

Таким образом, разработанные нами формы представления и определенного предварительного аксиосемантического анализа этнокультуроведческой лексики, по-видимому, предоставляют благоприятные возможности для выявления ряда специфических ее особенностей. Эти особенности, связанные с действием как

лингвоэстетических, так и экстралингвистических факторов, безусловно, определяют характер словесных систем и своеобразие восприятия этнотипичных образов рецепиентами. В своей совокупности эти данные позволяют прогнозировать возникновение психолого-педагогических коллизий, заблаговременно принимать адекватные профилактические меры, в частности, использовать амбивалентность (неоднозначность в различных контекстах) опорных этноэйдём для образов-посредников, для формирования, конечно, основ культурно-эстетического двуязычия.

Основой развития двуязычия является этнокультуроведческий комментарий – раскрытие национально-культурных особенностей иноязычного текста с опорой на принцип лингвистического сопряжения двух контактирующих языков, культур.

Особенности этнокультуроведения объясняют специфическую направленность этнокультуроведческого комментария: на лексическом уровне устремлен не просто на необычное для рецепиентов по своему культурному содержанию русское слово, а на слово, этнотипичное слово-образ.

Это побуждает выделять для комментирования не изолированные слова, а некоторые относительно устойчивые минимальные словесно-образные системы (комплексы). Такой минимальной системой может быть, например, взаимосвязанная пара слов-образов, которая служит в изучаемой культуре для выражения определенного актуального ценностного отношения, а в родной культуре рецепиентов имеет не эквивалентные или не вполне эквивалентные эмоционально-смысловые соответствия.

Такова, например, в русской художественной культуре нового времени пара слов-образов *кукушка и соловей*. Как известно, зооморфные образы обычно «передают не какое-нибудь одно, изолированное свойство человека, а целый набор взаимосвязанных свойств», но скорее всего конкретные контексты выдвигают именно одно из таких свойств на первый план. В

русской культуре оппозиция *кукушка - соловей* вот уже более полутора столетий утвердилась как противопоставление претенциозной и бездарной подделки - искусству истинному, пленительному и высокому. В сознании русскоязычного образованного читателя эта пара слов-образов, как правило, почти произвольно вызывает строки из эпиграммы А.С.Пушкина «Соловей и кукушка» (1825) «... Но бестолковая кукушка, Самолюбивая болтушка, одно куку свое твердит». Или из басни И.А. Крылова «Кукушка и Орел» (1830) – «Орел пожаловал кукушку в Соловьи ... », «Кукушку Соловьем честить я мог заставить. Но сделать Соловьем Кукушку я не мог»; и наверняка – из подлинно «облигаторного» произведения, из басни того же Крылова «Кукушка и Петух» (1834), - «Да вы уж родом так: собою невелички, А песни – что твой Соловей!». Негативная экспрессия настолько вытеснила в современной традиции старинный устноэтический образ кукушки-горюши, что вошла как бы заключительными строками последней басни - в доньне живой афористический фонд общенационального русского языка.

А в киргизском языке у соответствующей пары слов-образов *кцкцк* и *булбул* – совсем иная эмоциональная окраска: здесь это не поэтические антонимы, а скорее всего поэтические синонимы. *Кцкцк* для киргизов – образ-символ мелодичного и задушевного пения. У киргизов «.. голос кукушки считается благозвучным». Характерно народно-поэтическое выражение: «*Кцкцктцн цнцндой таншып турган кооз ырлар*»- «Красивые песни, подобные мелодичному голосу кукушки». Фразеологизмом *кцкцк-булбул*, в котором слиты воедино *кукушка и соловей*, в киргизском языке обозначается собирательное понятие «певчие птицы».

Величайший киргизской акын Токтогул Сатылганов не раз в своих песнях уподоблял себя кукушке.

Я кукушкой народа был,

Песни пел не жалея сил...

(«Прощай, мой народ!»)

Там *кукушкой* куковал я,

Там на все лады распевал я ...

(«Поседел я...»).

Голос мой и звонок, и чист,

Точно голос *кукушки* был.

Нынче я как засохший лист –

Долгий путь меня подкосил.

(«Токтогул и Алымкул»).

Образно-переносное значение слова *кицкицк* в современном киргизском языке – как «акын», «ырчы» (поэт-импровизатор, певец) – закрепилось именно стихами Токтогула. Они представляют это значение в толковом словаре родного языка наших учащихся. Здесь приведены два примера на употребление слова в указанном значении, и оба - из песен великого акына-демократа.

Русские переводчики, чтобы предупредить неадекватное, юмористическое восприятие подобных стихов неподготовленным русскоязычным читателем, порою опускали такое сравнение или заменяли слово *кукушка* словами *соловей* либо *певчая птица*.

Необходимой предпосылкой комплексно-синтетического этнокультуроведческого комментария является уточнение наличия лакун – несоответствий, расхождений, несовмещений, «рассогласований» - в восприятии конкретных национально-специфических элементов русского текста контингентом кыргызских реципиентов.

7.6.3. Типичные трудности, возникающие при восприятии русскоязычной речи рецепиентами-кыргызами

Для определения градации трудностей понимания иноязычного текста мы исходим из того, что, во-первых, исследование трудностей при восприятии речи обычно основывается не только на сопоставлении изучаемого языка с родным, в результате чего выявляются сходство и различие и определяются «индекс трудностей» [термин В.А.Бухбиндера], но и их объем. Иначе говоря, только на основе такого сопоставления можем дать предварительную, необходимую методическую характеристику языковым явлениям, вызывающим у рецепиентов затруднения, можем представить картину трудностей, возникающих у них при изучении языка под влиянием специфики как родного языка, так и культуры. Во-вторых, чтение является не только речевой, но и коммуникативной, мыслительно-интеллектуальной деятельностью, имеющей целью - соответствующее адекватное понимание содержания текста. Понимание на уровне смысла, как установлено, носит субъективно-личностный характер. Значит, в интерпретации извлеченной информации читаемого текста адекватность восприятия, понимания или, по выражению С.К.Фоломкиной - глубина понимания, целиком зависит от системы знания читающего, его языковой компетентности и интеллектуальных способностей, а также от степени «проникновения» в инонациональный текст.

В соответствии с вышесказанным нами определены, выделены типичные трудности, возникающие у кыргызских рецепиентов при восприятии русскоязычной речи. 1) Трудности, связанные с лингвистическим планом. 2) Трудности, связанные с экстралингвистическим планом.

Первую группу трудностей, на наш взгляд, обуславливают отличительные языковые явления на всех уровнях языка: фонетическом, морфологическом, лексико-семантическом и синтаксическом.

При чтении (особенно правильному и выразительному чтению) и аудировании интонация играет исключительно важную роль. Однако овладение интонацией в русском языке - это самое трудное дело для наших реципиентов. Типичные трудности заключаются в следующем. При восприятии русскоязычной речи или в процессе общения на русском языке, особенно при общении с носителями языка наши студенты, недостаточно знакомые с нормами интонационного оформления русской речи, следовательно, некорректно воспринимают и даже не различают интонационное оформление единиц речевого этикета внутри оппозиционных значений: нейтральное утверждение - категорическое утверждение; совет - волеизъявление; просьба - приказ и т.п. Именно поэтому при технике чтения и слушания мы направляем их на выработку у реципиентов умений использовать и различать интонационные возможности в выражении разных интенций в общении.

При чтении, аудировании текста реципиентами-кыргызами наблюдаются разнообразные трудности и на других уровнях языка. Как отмечают Митрофанова О.Д. и Костомаров В.Г. "Одной из трудностей, препятствующей эффективному овладению иностранным языком, является расхождение в языковом мышлении. Как известно, картина мира, отраженная в языке, не совпадает у разных народов. Это проявляется и в лексике, и в грамматике и в принципах категоризации" (Митрофанова О. Д., Костомаров В.Г., 1990, с. 237).

В названной выше концепции Б.Л.Уорфа имеется рациональное зерно. Национальные языки обычно предлагают в ряде случаев действительно различное «членение мира». Часть лексики этих языков является соотнесительно «безэвивалентной», т.е. обозначают объекты, свойственные истории, быту духовной культуре только данных народов или существенно отличающихся от сходных явлений быта и культуры других народов и, значит, не имеющие в языках данных народов устойчивых тождественных

однословных соответствий. Существенно различается порою и эмоциональная окраска отдельных слов-аналогов и выражений, т. е. аналогов в языках контактирующих народов и культур. А эти различия уже могут иногда оказать известное влияние на особенности восприятия ценностных ориентаций и поведения людей.

Следует отметить, что работы Б.Л.Уорфа явились исходной точкой для многочисленных конкретных исследований способа цветообозначения в разных национальных языках. Приведенный пример подтверждает особую важность многокрасочного изобразительного сопровождения русских литературных текстов, содержащих словесно-художественные пейзажи, портреты, интерьеры или натюрморты, а также сюжетов, построенных на противостоянии понятий и синий, и зеленый («Синие листья» В.А.Осеевой, Л.А.Шейман 1981, стр. 148-149).

Для раскрытия *лексических трудностей* в обучении русскому языку мы придерживаемся концепции Милославского И.Г., считающего, что "разнообразные трудности, возникающие при создании моделей активной речевой деятельности на русском языке в значительной степени обусловлены флективностью, как типологической характеристикой формальной устроенности русского языка" (Милославский И.Г., 1994, с. 73). На основе этого положения автор выделяет трудности, связанные с определением значений отдельных частей слова, с характером формальной приспособленности частей слова друг к другу, и с определением возможностей сочетаемости различных семантических единиц на синтагматическом уровне. Применительно к чтению и аудированию нам думается, что это положение относится прежде всего к умению языковой догадки, т. е. без которого невозможно понять контекстуальное значение слова, словосочетания в предложении и в тексте.

Как известно, лексическая семантика - это явление многогранное. Она проявляется в языке на уровне нормы, частично или полностью реализуется в

речи. Лексико-семантическую природу слова можно изучать с точки зрения языковых уровней, что способствует выявлению типологических семантических особенностей языка и с точки зрения двуязычия, которая позволяет отметить различные виды семантической интерференции, вызванные различиями в лексической семантике сравниваемых языков. Однако лексико-семантическая природа слова, безусловно, представляет собой общественно-историческое явление, как результат отражения объективной действительности посредством психико-мыслительной деятельности данного языкового коллектива. "Все языки, как отмечает Филин Ф.П., содержат в себе многочисленные специфические признаки, появившиеся в результате особых исторических условий создателя и носителя данного языка" (Филин Ф.П., 1979). Все различия в лексической семантике двух языков, в объеме значений слов и также в их использовании в речи в конечном счете "зависит от тех признаков, по которым члены данного коллектива классифицируют и именуют объекты внеязыкового мира" (Гак В.Г., 1979).

Если согласимся с тем, что лексико-семантическая природа слова представляет собой явление национального характера, что слово обусловлено специфическими психо-мыслительными особенностями данного коллектива, то в этом смысле правомерно упомянуть и мнение Леонтьева А.А. о том, что действительность воспринимается в разных языках по-разному, и тем более, сопоставляя русский язык с другими языками, мы постоянно сталкиваемся с фактами, которые указывают не просто на различие в характере оформления высказывания, но и на известное расхождение в способе семантической и семантико-грамматической категоризации действительности (Леонтьев А.А., 1969).

Исходя из сказанного, лексические трудности при восприятии русских текстов кыргызскими реципиентами, на наш взгляд, должны рассматриваться и с точки зрения лингвистического сопоставления и с позиции как

национальной психо-мыслительной деятельности адресата, так и отправителя информации. В соответствии с этим полагаем рассмотреть лексические трудности в двух планах. В плане выражения трудности заключаются прежде всего в определении значений отдельных частей слова. Для наших реципиентов существенными трудностями оказываются различие и распознавание лексических значений приставок русских глаголов, их временных значений, а также видовых значений. Кроме того, отличие в способах семантической конденсации в родном и изучаемом русском языках также вызывают существенные затруднения. Русский язык реализует семантическую конденсацию главным образом при помощи морфологических способов – т. е. союзами, предлогами, неличными формами глаголов, словообразовательных суффиксов и т.п. В кыргызском языке, по наблюдениям, она реализуется словообразовательными и формообразовательными аффиксами, неличными формами глаголов, послелогами. В плане содержания, если исходить с позиции национальной психо-мыслительной деятельности, лексические трудности прежде всего обнаруживаются в восприятии семантических значений слов-безэквивалентов. Как известно, одно и то же понятие, один и тот же кусочек реальности имеет разные формы языкового выражения в разных языках – как более полные или менее полные. Соответственно слова и формы разных языков, обозначающие одно и то же понятие, могут покрывать разные кусочки реальности. Могут содержать то больше, то меньше понятийного материала, получившегося в результате отражения в мозгу человека окружающего его мира в зависимости от данной специфики как экономических, социальных, культурных, так и даже природных особенностей жизни данного языкового коллектива. Отсутствие в кыргызском языке эквивалента для выражения того или иного понятия русскоязычной культуры, часто вызванное отсутствием и самого понятия, приводит к выделению безэквивалентной лексики, которая включает прямые

и косвенные номинации событий, фактов, предметов, явлений, отношений и т.д., понимание и восприятие которых оказываются трудными для контингента наших студентов. Например, слова-историзмы, такие, как *сенат, дворянство, георгиевский кавалер, верста* и др.. Наименования предметов и явлений традиционного быта: *щи, шапка-ушанка, салочки*,...; слова из фольклора: *за тридцать земель, баба-яга, жар-птица*,...; слова нерусского происхождения: *шашлык, чадра*,...; имена собственные, как правило, приобретают историческую отнесенность и социальную принадлежность: дореволюционные дворянские - *Сергей, Елизавета, Ольга*,...; крестьянские: *Сидор, Емельян, Лукерья*,...; купеческие: *Савва, Васса, Фома*...; монашеские: *Никон, Пимен, Зосима*,....

Лексические трудности могут быть осложнены только в том случае, когда безэквивалентные и фоновые слова употребляются в составе афоризмов, обозначающие наименования предметов и явлений национального быта. Например, каша (*Кашу маслом не испортишь*), каравай (*На чужой каравай рот не разевай*), копейка, рубль (*Копейка рубль бережет*), грош, алтын (*Не было ни гроша, да вдруг алтын*) и т.п.

Распознавание и восприятие вышесказанных лексических единиц при восприятии русских текстов кыргызскими рецепиентами обусловлены не только языковыми знаниями, но также "фоновыми" знаниями о культуре страны изучаемого языка.

Центральное место в этнокультуроведческом словаре занимает лексика **безэквивалентная**, т.е. не имеющая однословных, однозначных устойчивых соответствий в ряде других языков, в частности – в неродном языке рецепиента. Анализ текстов и наблюдения подсказывают необходимость условного подразделения данной лексики на два основных класса:

1) абсолютно безэквивалентную – обозначающую явления, свойственные культуре только одного народа;

2) соотносительно безэквивалентную – обозначающую явления, свойственные народу изучаемого языка и некоторым другим народам, но не свойственные традициям воспринимающей культуры.

К этнокультуроведческой лексике относятся также **фоновые слова** – такие, содержание которых, наряду с понятием, имеющим эквиваленты в других языках, включает в себя и такие специфические «непонятные» доли: ассоциации, представления и эмоции.

К предположительно этнокультуроведческой лексике в первую очередь уместно отнести **слова «собственно русского» характера**, принадлежащие к нескольким категориям безэквивалентной и фоново-коннотативной лексики, которые уже в той или иной мере выделялись в специальной литературе – в трудах Е.М.Верещагина и В.Г.Костомарова и других ученых (Институт русского языка имени Пушкина).

Отличие на уровне грамматики между кыргызскими и русскими языками оказывает также действительно большое влияние на понимание и восприятие русских текстов. Опорой для понимания грамматического явления изучаемого неродного языка может служить сопоставление родного и изучаемого языков. В связи с этим мы придерживаемся точки зрения Крупника К.И., который выделяет три группы грамматических явлений. К первой группе относятся их сходства с явлениями родного. Ко второй группе относятся те явления, которые имеют некоторые сходные черты с явлениями родного или ранее изученными явлениями неродного языка и также могут быть поняты, но с некоторым трудом. И, наконец, третья группа - это такие явления, которые не могут быть поняты на основании сопоставления с родным или изучаемым неродным языком. Обычно это явления, которые отсутствуют в родном языке реципиентов или представляют собой изолированно стоящие явления неродного языка. Исследователи показали, что "наибольшее препятствие правильному пониманию текста оказывали грамматические явления третьей группы" (Клычникова, 1973, с. 153).

При чтении русского текста наблюдается ряд трудностей, которые обусловлены несовпадением синтаксических конструкций осложненных предложений, где употребляются формы деепричастий и причастий разного залога. Наличие в тексте таких синтаксических конструкций может затруднить понимание содержания текста или привести к ошибочному его пониманию. Это часто происходит при чтении обычно русских текстов на первой стадии, когда реципиенты еще не очень хорошо владеют языком. Это и сильнее влияет на восприятие слуховых сигналов на русском языке. Их затрудняет распознавание лексико-семантических значений "одновременности" или "последовательности" деепричастий, формы которых типичны и характерны для письменной речи. Для различения таких лексико-семантических оттенков значений деепричастий русских глаголов в тексте требуется не только владеть способами образования, но и уметь их использовать в своей речи. Синтаксические конструкции, в которых употребляются формы причастий действительного и страдательного залога настоящего или прошедшего времени, что отсутствует в родном языке реципиентов, оказываются трудными для них при восприятии фактического содержания текста. Во многих случаях реципиенты не различают формы действительного или страдательного залога причастий, что приводит к неправильному пониманию описываемого события, даже к искажению содержания текста. При этом надо сказать и отметить, что лексико-семантические оттенки значений страдательного залога причастий краткой формы также вызывают существенные затруднения у наших реципиентов при восприятии русских текстов. Подобных грамматических явлений, вызывающих у реципиентов затруднения при чтении и аудировании, на наш взгляд, наблюдается немало. Именно поэтому очень важно выделить и описать те типичные "чисто формально-языковые явления", с которыми сталкиваются кыргызские реципиенты при восприятии русскоязычных текстов.

Мы провели эксперимент на перевод кыргызского предложения на русский язык. Реципиенты-кыргызы не смогли передать на русском языке значения страдательного залога. Например: *Щзщлгён ак булуттар тоо чокусу аркылуу тартылышып, кун нурунда чагылышып обочолонгон монастырь булуттар алып учуп, абада калкып жщргёндёй сезилди.* Это предложение реципиенты–кыргызы перевели так: *Белые, тучи обрывались, перетягивались через вершину горы, монастырь уединил, озарил лучами солнца, как будто плавал в воздухе, нес облака.* Реципиенты-кыргызы значения страдательного залога передали значением глагола.

В художественном тексте, если рассматривать его с точки зрения структурно-семантической организации, можно выделить два типа семантических ценностей: содержание и смысл. "Содержание, - как отмечают Гореликова М.И., Магомедова Д.М., - включает в себя описание внеязыковой действительности, линейное развитие сюжета. Содержание текста структурировано лингвистически, выражено эксплицитно. Смысл создается на основе информации, вытекающей из структуры содержания текста, и является относительно понятийным". План содержания конкретного текста обычно не зависит от индивидуальных качеств воспринимающего. Восприятие смыслового аспекта, следовательно, требует не только знания грамматики естественного языка и "грамматики текста" (совокупности текстовых установок, правил и т.п.), но и знания "грамматики художественного текста", где системы авторских приемов реализованы в каждом конкретном художественном произведении в том или ином наборе, в той или иной модификации. Трудности, с которыми сталкиваются наши реципиенты при чтении русских художественных текстов, на наш взгляд, в основном кроются только на смысловом уровне понимания прочитанного текста, т.е. понимания глубинных, подтекстовых значений, авторской оценочной позиции и т.п.

Для подтверждения сделаем ссылку на эксперименты, проведенные учительницей школы гимназии №4 г. Майлуу-Суу Е.Б.Дубининой и доцентом Кыргызского государственного института физической культуры М.Х.Манликовой. Учитель, при проведении эксперимента, продиктовал ученикам отрывок из «Мертвых душ» Н.В.Гоголя: «Один из священнодействующих, тут же находившихся, приносивший с таким усердием жертвы Фемиде, что оба руки лопнули на локтях и давно лезла оттуда подкладка, за что и получил в свое время коллежского регистратора, прислужился нашим приятелям, как некогда Вергилий прислужился Данту, и провел их в комнату присутствия, где стояли одни только широкие кресла, и в них перед столом за зеркалом и двумя толстыми книгами сидел один, как солнце, председатель». На вопрос учителя «Есть ли вопросы?» школьники никак не реагировали на непонятные слова. При беседе учительницы со старшеклассниками выяснилось, что подавляющее большинство из них не знают, кто такие Фемида, Вергилий, Дант... И учительница после анализов приходит к выводу, отвечая на вопрос «Почему же школьники оставляют без внимания непонятные слова?». «Прежде всего, из-за того, что создается иллюзия понимания в тех случаях, когда текст в целом ясен и смысл отдельных слов как бы вычитывается из контекста. Однако, - утверждает автор – не всегда контекст является надежной опорой». В данном случае произошло неполное понимание. Учительница приводит пример Лермонтовского стихотворения «Бородино»:

Кто кивер чистил, весь избитый,
Кто штык точил, ворча, сердито,
Кусая длинный ус.

Ученики не обратили внимания к слову – к и в е р (кивер – это высокий металлический головной убор цилиндрической или конусообразной формы, предназначенный для защиты головы от ударов холодным оружием). В приведенных примерах произошло недопонимание.

Доцент КГИФК М.Х.Манликова предлагает практические материалы пособия «Национально-культурные особенности восприятия природы» для работы в студенческой аудитории. Для работы с текстом, для понимания текста на смысловом уровне она дает задания, упражнения в двух этапах. 1-ый: предтекстовые задания, включающие ответы на вопросы (Объясните значение слова *природа*? Что означают слова *миф, ипостась, фольклор, поэзия, символ, ритуал, божество опишите породы деревьев: ива, сосна, клен, липа, береза, дуб, ель, яблоня, груша, вишня, рябина, осина, калина, лиственница*). Чтение текста. 2-этап: послетекстовые задания, включающие также ответы на вопросы (РЯЛКШ. №1, 2005, стр. 12-19).

Для определения градации трудностей, связанных со смысловым аспектом воспринимаемого текста, который нами сугубо назван "экстралингвистический план", мы исходим не с точки зрения собственно лингвистического анализа русскоязычных текстов, которая прежде всего требует раскрытия системы точек зрения в тексте, тематического поля, пресуппозиции и подтекста на основе анализа композиционно-синтаксического и лексического уровней текста, а исходим из того положения, что, во-первых, ключевой задачей рецептивных видов РД являются создание эффективной модели для представителей неродной культуры и разработка теории адекватного восприятия всего информационного потенциала различных русских текстов с позиции межкультурной коммуникации, значит с точки зрения национально-лингвокультурной специфики и ценности текста. Во-вторых, конечной целью является понимание идеи текста, то есть того обобщающего эмоционального смысла, который лежит в основе произведения и доминантой которого является авторская оценочная точка зрения по отношению к описываемой действительности. В соответствии с этим положением мы полагаем рассмотреть трудности, которые связаны с экстралингвистическим планом текста:

- с позиции психо-национального сознания и специфики восприятия образов русских текстов кыргызскими рецепиентами;
- с оценочной точки зрения отправителя (автора или говорящего) текста при раскрытии подтекстового содержания.

Как известно, текст является зеркалом действительности. "Более того, художественная литература сама является важным сегментом действительности, ведущей составляющей национальной культуры" (Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., 1982, с.61). Художественное произведение, таким образом, "воспринимается на фоне реальности и в связи с ней" (там же, с.61). Без знания действительности невозможно воспринять текст. Восприятие текста, следовательно, во многом зависит от индивидуальности воспринимающего: его фоновых знаний, его языковой компетентности и интеллектуальных способностей, его начитанности, уровня общей культуры, уровня понимания законов художественной изобразительности, стилистических приемов и т.п. Значит, понимание и восприятие текста на уровне смысла носит субъективно-личностный характер. Однако мы придерживаемся и того мнения, что "обладающий языковой компетенцией иностранец, в художественном тексте полностью понимает лишь буквальный "грамматический" смысл фраз. В то время как языком искусства является язык образов, а образы складываются в читательском восприятии только тогда, когда прочтение текста выходит за пределы буквализма" (Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., 1982, с. 59). А это обусловлено тем, что культуре каждого этноса присущи и общечеловеческие, и специфически национальные черты, которые находят яркое отражение в структуре текста, где, с одной стороны, есть элементы инвариантные, устойчивые, а с другой - варианты. Первые создают "общечеловеческое" содержание, а вторые - "специфически национальное". Было установлено, доказано, что "общечеловеческое всегда воспринять легче, чем "национальное". Затруднение при восприятии русскоязычного

текста у кыргызских рецепиентов вызывает именно русское "национальное". Если русское "национальное", запечатленное русским писателем на страницах текста, конечно же адресовано к русскому читателю, который, естественно, вполне готов к восприятию информации, рассчитанной на его догадливость, то весьма легко представить себе затруднения, с которыми кыргызские рецепиенты сталкиваются при чтении.

С точки зрения национального сознания типичные трудности проявляются прежде всего при восприятии словесных образов русских текстов. Для кыргызских рецепиентов оказываются совсем чуждыми образы: *Иван-царевич, царь-птица, царь-зверь, царь-колокол* и др., если они не знают, что эти образы связаны с русским фольклором. Совершенно трудными, даже незаметными для наших рецепиентов оказываются также собственные имена литературных героев в книгах известных писателей и поэтов. Эти имена стали нарицательными именами в общезыковом употреблении: *Троекуров, Пугачев, ... (Пушкина), Татьяна (Толстого), Манилов, Собакевич (Гоголя)* и т.п., если они не приобретают определенные литературные знания. "Литературные образы, как отмечает Брагина А.А., рождаемые в индивидуальном творчестве из наблюдений над реальной жизнью, это живые типы как бы вошедшие на страницы книг и вновь вернувшиеся в живой язык, остро типизированные обобщенные" (Брагина А.А., 1982, с. 53). Понимание этих литературных образов требует у рецепиентов и знания литературного источника по шкале времени и знания контекста выражения. Нередко национальные словесные образы русских текстов поддаются трудному восприятию наших рецепиентов, такие, как: "*бойкая необгонимая тройка несетя*" (Гоголь); "*Адриатические волны*" (Пушкин); "*Знатое время*" (*Слово о полку Игореве*); "*Добрый молодец, молодой голубь*" (Лермонтов); "*лесная нечисть, русалочка*" (Тургенев) и т.п., если у них недостаточны лингво-литературоведческие знания. Кроме того, крылатые слова и собственные имена, связанные с конкретными событиями, реальными

людьми, "знание которых оберегают языковая норма и экстралингвистические знания", также непосредственно вызывают затруднения при восприятии содержания прочитанного текста. Как реципиенты могут понять "*нестеровские березки*", "*левитановскую осень*", "*айвазовское море*" и "*коринскую мозаику*" и т.п., если перед ними не представляются "*Березки*" Нестерова М., "*Золотая осень*" Левитана И., "*Дмитрий Донской*" Корина П..

Приведем пример из области различий в цветообозначении, когда происходит интерференция. Словарные пояснения к русскому словесному пейзажу или к текстам, где образно противопоставлены синий и зеленый цвета, приходится учитывать, что слово *кёк* по кыргызски означает не только подобно немецкому *blau* «синий» и «голубой» (причем здесь нет однословного дифференцирующего эквивалента немецкому *himmeblau* «небесно-голубой»), ибо *кёк* в главном своем значении, особенно ярко отраженном в фольклорных текстах, и есть «небо», но и «зеленый», в частности, речь идет о природе – листьях, траве, овощах (*кёк жалбырак* – *зеленые листья*, *кёк алма* – *зеленое, незрелое яблоко*) «серый», когда разговор заходит о серых глазах (*кёк кёз*; о специфической эмоциональной окраске оборота – ниже) и «траур»: *кёк кийип* – в трауре. Заметим, что работы Б.Л.Уорфа явились исходной точкой для многочисленных конкретных исследований способа цветообозначения в разных национальных языках. Приведенный пример подтверждает несовпадение картин мира в русском и киргизском языках при цветообозначении слов *синий* и *зеленый*, а также подтверждает особую важность многокрасочного изобразительного сопровождения русских литературных текстов, содержащих словесно-художественные пейзажи, портреты, интерьеры или натюрморты, а также сюжетов, построенных на противостоянии понятий и «синий» и «зеленый» («Синие листья» В.А.Осеевой). (Шейман с. 149).

Специфика национального сознания рецепиентов проявляется и в восприятии русского соматического языка. Описание душевных движений в художественном тексте как обычно всегда косвенное или через их внешние проявления. Эта семантика также сугубо национальна, что создает немало затруднений при чтении. Из вышесказанного мы можем сделать такой вывод, что различия в системах двух языков и культур сильно влияет на восприятие иноязычных текстов, т.е. специфика кыргызского языка и культуры являются важными факторами, от которых зависят интерференция и перенос при чтении и аудировании на русском языке. Безусловно, что, кроме лингвистических факторов, еще и психологические и методические факторы оказывают влияние на формирование и развитие навыков, умений чтения и аудирования кыргызскими рецепиентами.

По данным эксперимента, проведенного исследователем Бобрышевой, определены факторы, которые тормозят дальнейшее развитие речевых навыков и умений в овладении чтением [Бобрышева.1995, с.120]. Эти факторы можно объединить в три группы.

1) Лингвистические факторы. Это следующие:

- недостаточный объем рецептивного словаря;
- отсутствие навыков узнавания и понимания знакомых слов и словосочетаний в условиях другого, совсем нового контекста;
- недостаточно прочное знание сложных синтаксических конструкций (например, сложноподчиненного предложений с придаточными обстоятельственными времени, образа действия, меры и степени, условия, уступки; бессоюзного сложного предложения и др.);
- незнание правил грамматической ориентации в тексте;
- а также неправильное обобщение особенностей языковых явлений или правил русского языка в целях рецепций.

2) Психологические факторы:

- это отсутствие учета возрастных психологических закономерностей и индивидуальных особенностей, связанных с памятью, влияющее на перцептивную способность учащихся;

- а также отсутствие автоматизированных действий по переносу усвоенного на усваиваемый материал в системе изучаемого русского языка;

- это недостаточность в функционировании зрительного комплекса на уровне предложения и блока предложений (узкое поле зрения);

- это количественная и качественная недостаточность в работе механизмов восприятия и смысловой переработки информации при чтении про себя;

- отсутствие умения выбирать технику чтения, например, в зависимости от цели чтения;

- наличие ложной апперцепции, т. е. ложных ассоциаций.

3) Методические факторы;

- отсутствие системности в обучении разным формам чтения (вслух и про себя) обычно на начальном этапе;

- это отсутствие на предыдущей ступени обучения ориентации на управление процессом переноса речевых навыков в чтении, сформированных на родном языке, в чтение на русском языке;

- это методическая незавершенность процесса формирования базисных речевых умений в чтении вслух;

- это большой разброс в знаниях, речевых навыках и умениях.

Результаты нашего диссертационного исследования показали, что базовыми характеристиками учебной деятельности кыргызов являются грамматикализация, ориентация на объем, опора на пролонгированность, визуализацию, волевой фактор. Интеллектуальная деятельность кыргызского этнотипа ориентирована на абсорбцию как обычно предельно большого объема информации, что позволяет считать временной фактор и

продолгованность особо значимыми компонентами лингвистической деятельности.

По нашему мнению, основной задачей и целью чтения на русском языке для кыргызских реципиентов должны быть овладение умениями чтения и извлечения из текста информации, и постепенное, поэтапное формирование на этой основе речевого мышления

Выводы

о когнитивных аспектах процесса восприятия русскоязычной речи реципиентами-кыргызами

1. Когнитивному стилю этнотипа (этническое мышление) свойственна вариативность операций. Понятия в кыргызской "логике" определяются многопланово. А в европейской (и в русской) - однопланово; умозаключения строятся по континуальной, комплексной модели, а у европейцев - путем получения вывода на основе исходных посылок "Логика" кыргызского мышления стремится функционировать не по принципу "исходное положение — вывод" (линейное мышление), а путем выделения центрального понятия и подстановки к нему ряда сопоставлений (концентрическое мышление). Для него характерны интуитивность, ассоциативность, холизм, ориентация на аналогию и на аксиомы прошлого. Это, скорее всего, синтетическое (целостное) мышление. Мышление кыргызов имеет диалектико-целостный характер. Мышление европейцев имеет абстрактный характер, кыргызам же свойственно прикладное рациональное познание.

2. С физиологической точки зрения процесс чтения протекает в виде фиксаций последовательных отрезков строки, сменяемых движением глаз, точнее, их остановками между движениями. При чтении на кыргызском языке в каждую фиксацию воспринимается 7-8 букв, в среднем 3 буквы за 0,3 секунды.

3. Одним из компонентов чтения является процесс опознания буквенных изображений и их сочетаний. В психологическом плане опознание есть результат процессов восприятия, мышления и человеческого опыта. По данным эксперимента [Rumelhart, 1981], опознание алфавитной письменности (буквы или слов) обычно идет от характеристики до букв, потом и от букв до сочетания букв или слов.

4. В теории «эффекта контекста» различаются три вида контекста:

1) контекст слов; 2) контекст предложений и 3) контекст текста. Данные показывают, что в процессе опознания кыргызского и русского алфавитов действует интерактивная модель (т.е. обработка информации по принципу «снизу-вверх» и принципу «сверху-вниз»). Другими словами, опознание кыргызского и русского алфавита зависит от возбуждения зрительной информации, и от контекстуальной.

5. Специфика неродного языка сильно влияют на чтение и понимание текста. Носитель письма при чтении более стремится к использованию семантической и синтаксической информации в отдельных словах, применяя стратегию чтения «фокус» (сосредоточение внимания на суффиксах и аффиксах).

6. Восприятие русскоязычной речи для кыргызов представляет собой сложную деятельность, связанную с межъязыковой и межкультурной коммуникацией. В этой коммуникации (русские) писатели (говорящие) и (кыргызские) читатели (аудиторы) непосредственно участвуют в процессе социокультурного взаимодействия. Память и познание являются столь же социальными, сколь и ментальными феноменами.

7. Культурная интерференция ярко проявляется на начальном периоде восприятия на русском языке как неродном и постепенно угасает в процессе переориентации учащихся на новые учебные стратегии.

8. Знания "схемы" разделены на три типа: "языковая схема"; "схема содержания" и "схема структуры". "Схема содержания" представляет собой

содержательную категорию, которая отражает тему текста, "Схема структуры" отражает знание о структуре текстов.

9. Новым подходом к чтению иноязычного текста является "целостное чтение - дискурсивный анализ". То есть понимание текста идет от "целого" к "детали", от "глубинного" к "поверхностному", от интенции к прагматической установке автора, к осознанию "смысловой и структурной связи на разных уровнях".

10. Русские психолингвисты Ю.А.Сорокин и И.Ю.Марковина предложили "метод лагун", системно интерпретировав национально-лингвокультурную специфику смыслового восприятия инокультурного текста. Практика убедительно доказала то, что языковые и культурные лагуны существенно влияют на смысловое восприятие русского текста кыргызскими рецепиентами.

11. Национальная социо-лингвокультурная специфика стереотипа русского речевого мышления у кыргызских рецепиентов отражается в процессах умозаключения, антиципации, прогнозирования и ассоциации. Эта специфика нередко вызывает ошибочные умозаключения, непонимание или неполное понимание, что замедляет скорость декодирования и переработки информации и влияет на адекватное понимание текста.

12. Языковая картина мира в современном языкознании нередко связывается с так называемой гипотезой лингвистической относительности, представленной в двух основных вариантах, - американском (Э. Сепир, Б. Л. Уорф) и немецком (Л. Вейсгербер). Наибольший научный интерес представляет концепция американского лингвиста Бенджамина Ли Уорфа. Опираясь на ряд конкретных исследований, он выдвинул идею о том, что национальные языки не только существенно отличаются способами отражения мира, но и, благодаря этому, оказывают сильное влияние на мышление, мировоззрение, «способ видения» и поведение представителей различных народов.

14. Представление обеих соотносимых культур в виде двустороннего словесно-образного тезауруса создает почву для заблаговременного прогнозирования зон потенциального педагогического контакта сферы русской «картины мира» с нормами нравственно-эстетического сознания реципиентов, а также зон потенциальных педагогических коллизий.

15. Основой развития двуязычия является этнокультуроведческий комментарий. Необходимой предпосылкой комплексно-синтетического этнокультуроведческого комментария является уточнение наличия лакун – несоответствий, расхождений, несовмещений, «рассогласований» - в восприятии конкретных национально-специфических элементов русского текста контингентом кыргызских реципиентов.

16. Для определения градации трудностей понимания иноязычного текста мы исходим из того, что, во-первых, исследование трудностей при восприятии речи обычно основывается на сопоставлении изучаемого языка с родным, в результате чего выявляются сходство и различие и определяются «индекс трудностей» [термин В.А.Бухбиндера] и их объем. Во-вторых, чтение является не только речевой, но и коммуникативной, мыслительно-интеллектуальной деятельностью, имеющей целью - адекватное понимание содержания текста, выделены типичные трудности, возникающие у кыргызских реципиентов при восприятии русскоязычной речи: 1) трудности, связанные с лингвистическим планом; 2) трудности, связанные с экстралингвистическим планом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящей диссертационной работе сделано комплексное теоретическое описание лингвистических, деятельностных (психологических), психолингвистических и когнитивных аспектов процесса рецептивной переработки информации, содержащейся в русскоязычных текстах (в широком смысле), с точки зрения кыргызского речевого мышления.

Основные результаты выполненного исследования:

1) суммарно представлены все известные теоретические модели восприятия речи в удобном для заинтересованных специалистов виде;

2) разработаны научные основы речевосприятия с учетом достижений информационных, деятельностных, психолингвистических, лингвоэтнокультурных, когнитивно-ментальных, лингводидактических и других подходов;

3) с наибольшей степенью полноты охарактеризованы свойства, механизмы и процедуры речевосприятия с точки зрения лингвоэтнокультурного своеобразия республики;

4) продемонстрированы единство и специфика двух основных видов речевосприятия, осуществляемых в процессах аудирования и чтения;

5) определены лингвоэтнокультурные, когнитивно-ментальные, лингвopsихологические, социолингвистические и другие факторы, оказывающие влияние на адекватность/неадекватность, полноту/неполноту, заинтересованность/незаинтересованность и прочие качества восприятия информации;

6) разработаны и апробированы оптимальные приемы и упражнения, способствующие эффективному формированию умений и навыков восприятия информации на втором языке и прогнозирующие явления интерференции в процессе контактирования двух и более языков в сознании получателя речевого сообщения;

7) выявлены причины возникновения и типы лакун при восприятии иноязычного речевого сообщения.

Основные выводы, вытекающие из исследования, сводятся к следующему

Рецептивные виды речевой деятельности мы рассматриваем как активный мыслительный процесс восприятия речи и раскрытия значений письменных, а также устных символов.

Рассматривая чтение как вид речевой деятельности, нам представляется правомерным выделение изучающего, ознакомительного, просмотрового и поискового чтения. Разделены три вида аудирования - это выяснительное, ознакомительное и деятельностное в зависимости от целей восприятия речи, различается также аудирование учебной и речевой деятельности.

Рассмотрена техника чтения и аудирования, которая очень важна для процесса восприятия речи как на родном, так и на неродном языке. Определены конкретные типы умений чтения и аудирования, которыми реципиенты-кыргызы должны овладеть в изучении этих видов РД на каждом этапе.

Представлены современные взгляды на теорию речевосприятия и предложен принцип учета когнитивной, деятельностной, коммуникативной, культурологической, так и индивидуальной сторон при восприятии неродного языка.

Текст рассматривается нами как факт речевого акта, поэтому он анализируется не только с точки зрения семантики, структуры, а также стилистики, но и функционирования его в речи, т.е. с точки зрения его прагматики

Определена роль культурно-фоновых знаний, а также предложена методика лингвокультурологического анализа текста. Дано толкование терминов «дискурс», «русский дискурс», представлены источники

«дискурсного анализа» на разных этапах развития и в различных направлениях и описаны основные четыре модели «дискурсного анализа».

Изучены вопросы движения глаз при чтении, восприятия букв и слов, речедвижения в процессе чтения, внутренней речи, прогнозирования, антиципации, апперцепции, ассоциации, оперативной памяти, закрепления буквенно-звуковых связей и раскрыты основные пути формирования этих психологических механизмов.

Рассмотрены также те факторы, от которых зависит понимание текста на русском языке как неродном.

Лексический минимум определяется по принципу как пассивного, так и потенциального запасов в учебных целях.

Представлены также *лингвистические факторы, которые оказывают влияние на понимание и восприятие текста на русском языке.*

Восприятие речи - сложный и многомерный процесс, при реализации которого существуют две различных ситуации восприятия. Первая ситуация - когда происходит первичное формирование образа восприятия. Вторая - это когда происходит опознание уже сформированного образа. Все существующие теории восприятия речи могут быть классифицированы по двум важнейшим параметрам. Первый - это моторный или сенсорный принцип восприятия, а второй – это его активный или пассивный характер.

На опознание слов влияют следующие факторы.

Во-первых, при опознании слов могут использоваться различные свойства речевых сигналов - их фонетические характеристики, а в случае чтения - графические, семантические и семантико-грамматические особенности, их вероятностные характеристики.

Во-вторых, в различных условиях восприятия доминирующими в опознании могут быть различные классы признаков речевого сигнала.

Раскрыта суть процесса переработки информации, исходя из использования результатов, полученных в области когнитивной психологии,

когнитивной лингвистики и психолингвистики. Представлена также история разработки когнитивного подхода к рецептивной переработке информации на основе анализа этапов становления и развития когнитивных наук.

Когнитивная обработка информации, поступающей к человеку во время дискурса, чтения, любого знакомства с языковыми текстами, осуществляется прежде всего как во время понимания, так и порождения речи.

С целью всестороннего раскрытия процессов восприятия и понимания речи на базе когнитивного подхода в работе представлены доминирующие модели переработки информации (модели "снизу-вверх" и "сверху-вниз"; симбиозные модели; десимбиозные модели) и четыре основные модели понимания текста (ментальные модели; грамматика рассказа; теория схемы; модели ситуации).

Модель переработки информации определяется путем выявления лингвистических характеристик языковых единиц, обычно соответствующих перцептивным эталонам восприятия информации. Таким образом, процесс переработки речевого сообщения рассматривается как процесс, проходящий последовательно разные уровни языковой системы. Это называется процессом идентификации отрезка речи при помощи перцептивных эталонов, которые содержат соответственно фонологические, лексические, синтаксические и семантические признаки. Симбиозные модели - две параллельно работающих подсистемы понимания речи: лингвистическая система, а также когнитивная система. Десимбиозные модели противопоставлены вышесказанным моделям. Доказано то, что процесс переработки лексики не зависит от контекста.

Ментальные модели – это такие модели, которые базируются на информации, содержащейся в пропозициональной репрезентации, но включают и общее знание, и иные релевантные репрезентации.

Одной из самых известных и распространенных моделей понимания текста является модель «грамматика рассказа», с ее помощью можно

проанализировать структурно-типологические особенности сказок, легенд, мифов, обычно имеющих устойчивую и воспроизводимую внутреннюю структуру.

Ситуационная модель строится вокруг модели схемы, состоящей из ограниченного числа категорий, которые используются для интерпретации определенных ситуаций. В основе ситуационных моделей лежат не абстрактные знания о стереотипных событиях и ситуациях - в ментальных моделях, сценариях и фреймах, а личностные знания носителей языка, аккумулирующие их предшествовавший индивидуальный опыт, установки и намерения, чувства и эмоции. В ней выражается тесная взаимосвязь языка, когнитивной науки и социального познания, которая свидетельствует о больших эвристических возможностях когнитивного подхода.

С позиций когнитивной психологии и психолингвистики дано толкование термина «ментальный лексикон» и выяснение его роли в переработке информации. Особое внимание, безусловно, уделяется рассмотрению терминов «информационный тезаурус», «языковое сознание», «образ мира», «языковые и культурологические лакуны» и «национальные социокультурные стереотипы речевого общения», которые играют важнейшую роль в восприятии речи на неродном языке.

Ментальный лексикон представляет собой хорошо организованную систему, которая строится по принципу семантической сети. Эта прежде всего открытая система значений слов, хранящаяся в памяти индивида. Чем больше ментальный лексикон у чтеца, тем лучше он воспринимает и понимает информацию текста. Под информационным тезаурусом нами понимается не просто открытая и подвижная система значений, хранящаяся в памяти индивида, а полный объем хранимых памятью человека энциклопедических и языковых знаний, включая эмоциональные впечатления и накладываемую на имеющиеся знания выработанную в социуме систему норм и оценок.

Языковые и культурологические лакуны, которые воспринимаются и передаются средствами другого языка, также представляют определенные трудности при рецепции. Толкование термина «лакуны» отводится к разным подходам. Мы согласны с тем из них, при котором лакуны рассматриваются именно как различные языковые, а также неязыковые «картины мира». Применительно к чтению и аудированию можно сказать, что в монокультурном тексте реципиент не понимает, что является для него странным и нуждающимся в истолковании, что служит «сигналом» присутствия в тексте национально-специфических элементов культуры, в которой создан текст.

Самым важным для процесса восприятия и понимания, на наш взгляд, представляется выделение структуры языковых форм выражения стереотипов при речевосприятии.

Выявлено, что когнитивному стилю этноса свойственна вариативность операции. Понятие в кыргызской логике определяется многопланово, а в русской – однопланово. Умозаключения строятся по континуальной, комплексной модели, а у русских - путем получения вывода на основе исходных посылок. Логика кыргызского мышления стремится функционировать не по принципу «исходное положение - > вывод», а путем выделения центрального понятия и подстановки к нему ряда сопоставлений. Мышление кыргызов имеет диалектико-целостный характер, а у русских - абстрактный. Когнитивный стиль выражается в построении предложений, наборе средств выражения в предложениях и выборе стратегий переработки информации.

На графическое восприятие русскоязычной речи оказывает сильное влияние когнитивная специфика кыргызского языка. Порядок слов, актуальное членение и семантические стратегии выполняют важнейшую функцию при восприятии и переработке информации, заложенной в кыргызскоязычных текстах.

Выявлена следующая последовательность: артикуляция - семантизация лексики - грамматический анализ - понимание семантики предложения - понимание смысла абзаца - понимание текста. Соответственно нами предложены и некоторые операции, направленные на достижение эффективности речевосприятия: выделение и обсуждение ключевых слов, тренировка навыков прогнозирования на разных языковых и смысловых уровнях, умение описывать основное содержание и структуру текста с помощью таблицы.

Также представлен «метод лагун», рассмотренный на базе системно интерпретированной национально-культурной специфики смыслового восприятия инокультурного текста, и сделан вывод о том, что национально-культурную специфику смыслового восприятия русского текста кыргызскими рецепиентами следует рассматривать в триаде: текст автора, текст читающего и процесс смыслового восприятия.

Нами описаны различия в системах двух языков и представлены типичные языковые явления (фонетические, лексические, грамматические), которые вызывают затруднения у рецепиентов при речевосприятии русскоязычной речи. Определены параметры отбора учебного лингвистического минимума (фонетического, лексического, грамматического, словообразовательного и фразеологического).

Указаны лингвистические и экстралингвистические параметры, от которых зависит эффект восприятия и понимания русской речи рецепиентами-кыргызами.

На основе экспериментальных данных предложена лингвистическая концепция, в основе которой лежат умения рецептивной переработки информации, заложенной в текстах. Выведены основные принципы чтения и аудирования, выдвинуты основания отбора и моделирования учебного материала при речевосприятии.

Перспективы исследуемой проблемы:

- издание монографии по проблемам теории речевосприятия;
- разработка теории речепорождения;
- чтение спецкурса о рецептивных видах речевой деятельности.

Список использованной литературы

1. Абдыкеримова А.Э.Кёркём тексттеги уйкаштыктын лингвопоэтикалык ролу // Адабият жана искусство маселелери. – Б., 2008. –№ 1.- 42- 45 бб.
2. Абдыкеримова А. Э. Лингвопоэтика статусу жана проблемалары: Филол. илим-н доктору...дис. автореф. – Б., 2008. - 47 б.
3. Абдыталипова Г.Ж. Параллелдщщлщктщн экспрессивдщщлщктщ жаратуусу мщмкщнчщлщктёрщ. Филол.ил-н канд....дис. автореф. -Б., 2010-21 б.
4. Абдимиталипова Г.Ж. Текст жана анын лингвистикалык касиеттери//Актуальные проблемы преподавания и лингвистического описания иностранных языков в учебных целях. - Ош, 1995-56-59 бб.
5. Абдимиталипова Г.Ж. Жеъи-Жок менен Барпынын «Аккан Суу»деген ырларында параллелизмдин берилиши //Мамлекеттик тил жана анын башталгыч класстарда окутуунун маселелери. -Ош,1999.-147-1552 бб.
6. Азыркы кыргыз адабий тили. – Б., 2009.-928 б.
7. Агибалов А.К. Вероятностная организация внутреннего лексикона человека. Санкт-Петербург, 1995.
8. Алымбаева З. А. Кёркём тексттеги фоностилистикалык каражаттар жана алардын табияты. Филол. ил-н канд.... дис. автореф.- Б., 2011.- 22 б.
9. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. М., 1960.
10. Андерлони С. Формирование русских ассоциаций при обучении языку (нерешенные проблемы и возможные поиски) // Русский язык: вопросы функционирования и методики обучения. М., 1995.

11. Аносова Л. Р. Психолого-лингвистические интерпретации проблемы семантики // Текст и культура: общие и частные проблемы. М., 1985.
12. Апресян Ю.Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира // Семиотика и информатика. – М., 1986. – Вып. 28. – С. 5 – 33.
13. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: Попытка системного описания // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 37–67.
14. Апухтин В.Б. Психолингвистический метод анализа смысловой структуры текста. Автореф., дис ... канд. психол. наук. М., 1977.
15. Апресян Ю.Д. Образ человека, по данным языка: попытка системного описания//^ Вопросы языкознания. 1995, -№1, с.37-67.
16. Апресян Ю.Д. Теоретическая семантика в конце XX столетия // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – 1999. – т. 58. – № 4. – С. 39–54.
17. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам; М., 1969.
18. Архипов Г.Б. О влиянии темпа речи на аудирование // Ученые записи 1-го МГПИИЯ. Т. 44. М., 1968.
19. Арутюнова Н.Д. К проблеме связности прозаического текста // Памяти академика В. Виноградова. М., 1971.
20. Арутюнова Н.Д.. Аномалии и язык (К проблеме языковой "картины мира") // Вопросы языкознания. 1987, №3, с.3-19.
21. Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. М., 1975.
22. Ахутина Т.В. Единицы речевого общения, внутренняя речь, порождение речевого высказывания// Исследования речевого мышления. М., 1985.
23. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М., 1989.

24. Абдыразакова Г. Ш. Жусуп Баласагындын «Куттуу билим» чыгармасынын семантикасы жана текст катары уюшулушу. Филол. ил-н канд. ... дис. автореф. – Б., 2010. – 22 б.
25. Баястанова Т. И. Кыргыз табышмактарындагы тексттик кыйытма ой (подтекст). Филол. ил-н канд. ... дис. автореф. – Б., 2006 – 24 б.
26. Балахонов А.С. Методика обучения иноязычному информативному чтению в неязыковом вузе (II-III этапы, английский язык). Автореф. дисс... канд. пед. наук. Киев, 1990.
27. Баранов А.Н. Постулаты когнитивной семантики / А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский // Известия РАН. – Сер. лит. и яз. – 1997. – т. 56. – № 1. – С. 11–21.
28. Бартошевич Л. Лингво-когнитивное моделирование обработки дискурса как основа обучения чтению русскоязычной научной литературы. Док. дис. М., 1991.
29. Бартминский Е. Этноцентризм стереотипа: результаты исследования немецких (Бохум) и польских (Люблин) студентов в 1993-1994 г. // Речевые и ментальные стереотипы: 1995, с.7-9.
30. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
31. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М., 1986.
32. Беляев Б.В. Новое в психологии обучения иностранным языкам // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. М., 1969.
33. Белянин В.П. Психолингвистические аспекты художественного текста. М., 1988.
34. Белянко О.Е., Трушина Л.Б. Русская культура на газетной полосе. М., 1998.
35. Берман И.М. Чтение как предмет обучения и как

- психолингвистический процесс. М., 1974.
36. Берман И.М. Проблема пассивной грамматики. Докт. дисс., М., 1966.
 37. Берман И.М. Эффект возвратного прочтения и экспериментальное исследование фразовой стереотипии. // Вопросы психологии. 1969. №2.
 38. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению применительно к преподаванию РКИ. М., 1937.
 39. Бобрышева И.Е. Учет национальных лингвометодических традиций в обучении русскому языку как иностранному иностранных учащихся в условиях русской языковой среды. М., 1996
 40. Богин Г.И. Схемы действия читателя при понимании текста. Калинин, 1989.
 41. Бодуэн де Куртене И.А. Избранные труды по общему языкознанию. – М.: АН СССР, 1963. – т. 1.
 42. Болдырев Н.Н. О функционально-семиологическом подходе к анализу языковых единиц // Когнитивная лингвистика: современное состояние и перспективы развития. – Тамбов, 1998. – Ч. 1. – С. 3–4.
 43. Борщев В.Б. Естественный язык – наивная математика для описания наивной картины мира // Московский лингвистический альманах. – Вып. 1. Спорное в лингвистике. – М.: Школа «Языки русской культуры». – 1996. – С. 203–225.
 44. Ботобекова А. Т. Кыргыздардын суйлөшүүсүндөгү вербалдык эмес байланыш каражаттар системасы. Филол. ил-н канд. ... дис. автореф. – Б., 2007. 23. б
 45. Брагина А.А. Толкование текста и учебный комментарий: беседа о лексико-семантических особенностях слова. // Сбор. статей. Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка

- иностранцам. М.: Изд-во Моск. ун-та; 1974, с. 65-78.
46. Брудный А. А. Наука понимать. – Б., 1996. – 324 с.
 47. Брутян Г.А. Язык и картина мира // НДВШ. Философские науки. – 1973. – № 1. – С. 108–111.
 48. Булыгина Т.В.; Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира. М.: «Языки русской культуры», 1997.
 49. Булыгина Т.В. Перемещение в пространстве как метафора эмоций / Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев // Логический анализ языка: Языки пространств. – М.: Школа «Языки русской культуры», 2000. – С. 277–289.
 50. Бурвикова Н.Д. Трудности формирования "образа русского текста" у изучающих язык. М., 1994.
 51. Бухбиндер В.А. Обучение чтению на иностранном языке. //Очерки методики обучения чтению на иностранном языке. Киев, 1977.
 52. Василевич А.П. Исследование лексики в психолингвистическом эксперименте (на материале цветообозначения в языках разных систем). Академия наук СССР, институт языкознания. М.: «Наука», 1987.
 53. Васильев А.И. Лингвистические основы обучения русскому проношению в киргизской школе. Часть I, II. Фрунзе. 1987.
 54. Вежбицкая А. Язык, культура, познание. М., 1996.
 55. Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р. Психология восприятия. М., 1973.
 56. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982, с.336.
 57. Верещагин Е.М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1982, 1990.

58. Виноград Т. К процессуальному пониманию семантики// Новое в зарубежной лингвистике. Вып.12, М., 1983. с. 123-170.
59. Виноградов В. В. Понятие синтагмы в синтаксисе русского языка// Вопросы синтаксиса современного русского языка. М., 1950. с.255.
60. Вишняков С.А. Психолого-педагогические основы обучения русскому языку как иностранному. М., 1995.
61. Волчков Э.Г. Особенности переноса при обучении невербальным и вербальным действиям. Автореф. канд. дис. психол. наук. М., 1979.
62. Воробьев В.В. Лингвокультурологическая парадигма личности. М., 1996.
63. Воробьев В. В. Лингвокультурология. Теория и методы. М.: Изд-во РУДН, 1997
64. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1934, 1982, 1996.
65. Выготский Л.С. Собрание сочинений. М., 1983.
66. Вятютнев М. Н. Новый этап в развитии методики.// Тезисы докладов ученых России на 8-ом конгрессе МАПРЯЛ, Германия, Регенбург, 1994.
67. Гак В.Г. Фразеорефлексы в этнокультурном аспекте //Филологические науки. 1995, №4, с. 47-55.
68. Гальперин П.Я. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981.
69. Гальперин П. Я. К психологии формирования речи на иност. языке// Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. М.: Изд-во Моск.ун-та, 1972, с. 61-68.
70. Гапочка И.К. Методическая концепция обучения чтению на русском языке как иностранном. Диссер. докт. пед. наук. М., 1978.
71. Гапочка И.К. Пособие по обучению (изучающее чтение). М.:

«Русский язык», 1989.

72. Гаузенблас К. О характеристике и классификации речевых произведений // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. Лингвистика текста. – М., 1978.
73. Гез И.И. К вопросу об обучении распознаванию речи при зрительном и слуховом восприятии// ИРЯШ, 1969, №2.
74. Геллерштейн С.Г; Действия, основанные на предвосхищении, и возможности их моделирования в эксперимент //Проблемы инженерной психологии/ Под ред. Б.Ф.Ломова. Л., 1969. Вып.4.
75. Гиршман М.М. Литературные произведения. Теория и практика анализа. М. «Высшая школа», 1991.
76. Гореликова М.И., Магомедова Д.М. Лингвистический анализ художественного текста. М.: «Русский язык», 1989.
77. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. М., 1997, с.87.
78. Горелов И.Н. Соотношение невербального и вербального в коммуникативной деятельности // Исследование речевого мышления в психолингвистике. М.: «Наука», 1985, с. 140.
79. Грегори Р. Л. Глаз и мозг: Психология зрительного восприятия. /Пер. с англ. М., 1970.
80. Гудков Д.Б. Когнитивная база русской языковой личности и обучение межкультурной коммуникации // Тезисы международной конференции по русскому языку: МГУ, М., 1994 б, с. 120.
81. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества / Пер. с нем.//Гумбольдт В. фон. Избр. Труды. М., 1984, с.34-298.
82. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике

- преподавания иностранных языков. Владимир: Изд-во. Влад. гос. пед. ин-та им. П.И. Лебедева-Полянского, 1972.
83. Дейк Т.А. Ван. Язык познание коммуникация/Переводы с англ. М.: «Прогресс», 1989.
84. Дейк Т.А. Ван, Кинч Стратегия восприятия дискурса. 1983.
85. Демьянков В.З. Понимание как интерпретирующая деятельность // Вопросы языкознания. М., 1983. №6, с. 58-67.
86. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. М., 1992. №4, с. 17-33.
87. Демьянков В.З. " Когнитивизм, когниция, язык и лингвистическая теория // Язык и структура представления знаний. М., 1992, с. 3-9-77,
88. Демьянков В.З. Морфологическая интерпретация текста и ее моделирование. М., 1994.
89. Демьянков В.З. Теория прототипов в семантике и прагматике языка / Структуры представления знаний в языке. М., 1994. с.32-86.
90. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 17–32.
91. Дербишева З. К. Этноязыковое своеобразие концепта « движение » в русском, английском и киргизском языках // Русский язык зарубежом . – 2009. - № 4. – 81 – 86 сс.
92. Дридзе Т.М. Язык информации и язык реципиента как факторы информированности // Речевое воздействие. М., 1972.
93. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. М., 1980.
94. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации// Проблемы семиосоциопсихологии. М., 1984.

95. Добровольский Д.О., Караулов Ю.Н. Ассоциативный фразеологический словарь русского языка. М., 1994.
96. Дроздова Т.Ю. Особенности выделения наборов ключевых слов носителями разных языков// Тезисы докладов X всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации: Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание. М., 1991, с. 45-46.
97. Дрофа Л.И. Ключевые понятия когнитивной лингвистики. – Ош, 2009. -121с.
98. Дулатова Г. Кыргыз театрынын сахналык кеби.- Б., 2004 – 344 б.
99. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. М., 1953.
100. Ейгер Г.В. Языковое сознание и механизм контроля языковой правильности высказывания // Тезисы IX Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1988.
101. Елизарова Г.П. Роль смысловых категорий в понимании текста. М., 1975.
102. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления//Общая методика обучения иностранным языкам. М., 1991.
103. Енгальчев В.Ф. Психологические условия эффекта усвоения лекционного материала. Автореф. дис. канд. психол... наук: Тбилиси, 1983.
104. Ермолаева Л.М. К вопросу о видах обучающего чтения// Обучение чтению на иностранном языке в высшей школе. М., 1973, Вып. 79, часть I.
105. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958.
106. Жинкин Н. И. Психолингвистические основы развития речи. М.,

- 1966.
- 107 Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М.: «Наука», 1982.
- 108 Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. М.: «Лабиринт», 1998.
- 109 Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). М., 1988.
- 110 Залевская А.А. Межъязыковые сопоставления в психолингвистике. Калинин, 1979.
- 111 Залевская А. А. Психолингвистическое исследование принципов организации лексикона человека. Ленинград, 1980.
- 112 Залевская А.А. Информационный тезаурус человека как база речемыслительной деятельности.//Исследования речевого мышления в психолингвистике. М., 1985.
- 113 Залевская А.А. Слово в лексиконе человека. Психолингвистическое исследование. Воронеж. 1990.
- 114 Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь, 1996.
- 115 Залевская А.А. Психолингвистические исследования слова и текста. Тверь, 1997.
- 116 Залевская А.А. Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста. Тверь, 1998.
- 117 Запорожец А.В. Избранные психологические труды, М., 1986, Т.1.
- 118 Зарубина Н.Д. Сверхфразовое единство в языке газеты. РЯЗР, 1973, №1.
- 119 Звегинцев В.А. Язык и лингвистическая теория. М., 1973.
- 120 Звегинцев В.А. Мысли о лингвистике. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996.
- 121 Зимняя И.А., Леонтьев А.А. Психологические основы овладения иностранным языком. //Международная конференция преподавания русского языка как иностранного. М.,1969.

- 122 Зимняя И.А. О вероятностном характере речевого восприятия.
//Ученые записки Московского гос. пед. ин. им. М. Тореза. М., 1971.
- 123 Зимняя И.А. Психология слушания и говорения. Автореф. дис. докт. психол. наук. М., 1973, с.22.
- 124 Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: «Просвещение», 1985.
- 125 Зимняя И.А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка //Исследование речевого мышления в психолингвистике. М., 1985, с. 97.
- 126 Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). М.: «Русский язык», 1987, 1989.
- 127 Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: «Просвещение», 1991;
- 128 Зимняя И.А. Способ формирования и формулирования мысли как реальность языкового сознания/ Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993, с.51-58.
- 129 Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности.- М.; Воронеж, 2001.-432 с.
- 130 Зиндер Л.Р., Штерн А.С. Факторы, влияющие на опознание слова. Материалы IV Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации.
- 131 Зулпукаров К.З. О предмете лингвопаремологии // Сб. науч. трудов ф-та рус. филологии [Ошск.гос. ун-та].-Ош, 2011,3-12бб.
- 132 Зулпукаров К. Кыргыз паремияларынын тщрлёрщ, тщзщлщшщ жана педагогикалык максатта колдонулушу// Эл агартуу.-2002. №5-6
- 133 Зулпукаров К., Абдулатов А., Малабаев М. Бата салтты щйрёнщщгё арзыйт. (Паремиялогиялык этюддардан) Эл

- агартуу.-2002. №3-4
- 134 Зулпукаров К., Абдулатов А., Малабаев М. Паремиялогия жана негативдщц магиялык формулалардын паремикадагы орду. Эл агартуу.-2002. №7-8
- 135 Зулпукаров К., Эргешова С.Б. Менталитет жана паремикалык дщцнё сщрётц жёнщндё. Ош мамл. ун-тетинин жарчысы.- Ош, 2009 №6-42-46 бб.
- 136 Ибрагимов С. Лингвокультурология – тилдик маданият таануу. Б., 2004.
- 137 Ибрагимов С. Тилибиздин кёйгёйлёрщ жетиштуу //
- 138 Иванов О.Б. Фондовый компонент семантики общественно-политических номинативов// Культура, общение, текст. М., 1988.
- 139 Иванова С. С. Обучение пониманию художественного произведения с учетом национальной культуры учащихся (на материале русских сказок).
- 140 Иващенко Н.Ф. Психология переноса приемов понимания при зрительном и слуховом восприятии иноязычного текста. Киев. 1985.
- 141 Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. М., 1990, №4.
- 142 Илеева-Спасова П. Психолингвистические особенности восприятия и оценки худ.текста. М., 1983.
- 143 Ильина В.И. Проблемы обучения устной речи. М., 1979, с. 107.
- 144 Институт языкознания РАН. Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993.
- 145 Институт психологии АН СССР. Мышление: процесс, деятельность, общение. М.: «Наука», 1982.

- 146 Институт языкознания РАН. "Логический анализ языка". Истина и истинность в культуре и языке. М.: «Наука», 1995.
- 147 Институт языкознания РАН. "Логический анализ языка".
Ментальные действия. М.: «Наука», 1993.
- 148 Институт языкознания Академия наук СССР. Текст и культура:
общие и частные проблемы. М., 1985.
- 149 Институт русского языка им. В.В. Виноградова. Язык-система, язык-
текст, язык - способность. М., 1995.
- 150 Исенина Е.И. Различение и узнавание как механизм фонетического
слуха. Дис. канд. пед. наук. М., 1967.
- 151 Кабадров М.К. Роль индивидуальных различий в успеваемости
овладения иностранным языком. Автореф. канд. дис. психол. наук.
М., 1983.
- 152 Карасик В.И. Религиозный дискурс // Проблемы
лингвокультурологии и функциональной семантики. Волгоград:
Перемена, 1999. С. 5-18.
- 153 Карасик В.И. Структура институционального дискурса // Проблемы
речевой коммуникации. Саратов: Изд-во Саратов. унта, 2000. С. 25-33
- 154 Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
- 155 Караулов Ю.Н. Словарь Пушкина и эволюция русской языковой
способности. М., 1992.
- 156 Караулов Ю.Н. Ассоциативная грамматика русского языка. М.:
«Русский язык», 1993.
- 157 Караулов Ю.Н. Когнитивные модели обыденного сознания русских
и их речевые соответствия. М., 1994.
- 158 Китросская Н.И. Исследования модели вероятностного
прогнозирования речевого восприятия. М., 1979.
- 159 Клецко Л.М. Американская психология о скорости чтения//

- Вопросы методики и психология обучения инос. языкам. 1976.
- 160 Клычникова З.И. К вопросу о взаимоотношении внимания и понимания при восприятии иноязычного текста// Сбор.статей. Иностранные языки в высшей школе, М.: «Высшая школа», 1968, вып IV.
- 161 Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М: «Просвещение». 1973.
- 162 Клычникова З.И. Психологические особенности восприятия письменной речи (психология чтения). Автореф. дис. докт. психол. наук. М., 1975.
- 163 Колосницына Г.В. Пути оптимального построения и оформления учебного аудиотекста (на материале русского языка как иностранного)// Под ред. А.А. Миролюбова. М.: МГУ, 1980. 92с.
- 164 Кондратьева В.А. Оптимизация самостоятельного чтения. //Методические записи по вопросам преподавания иностранных языков в вузе. Вып. VI, МГПИИЯ им. М. Тореза. М., 1970.
- 165 Корытная М.Л. Некоторые проблемы роли заголовка в понимании текста// Сбор. статей: Слово и текст, Тверь, 1993, с.97.
- 166 Косериу Е. Современное положение в лингвистике // Известия АН СССР. – 1977. – Том 36.-№6
- 167 Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. М.: «Педагогика-Пресс», 1994.
- 168 Коул М.. Скрибнер С. Культура и мышление. М., 1977.
- 169 Кочкина З.А. Что должен слышать и слушать студент при овладении иностранным языком // Иностранные языки в высшей школе. 1955, Вып.1, с. 17.
- 170 Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? М., 1998.

- 171 Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Филол. ф-т МГУ, 1996.
- 172 Крупник К.И.. К проблеме обучения чтению на иностранном языке. Прогнозирование вероятности понимания слов. Канд. Дисс., 1965.
- 173 Кронгауз М.А. Энергия клишированных форм //Речевые и ментальные стереотипы. 1995, с.57-59.
- 174 Кубрякова Е.С. Обеспечение речевой деятельности и проблема внутреннего лексикона // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. М., 1991, с. 82-140
- 175 Кубрякова Е.С. Память и ее роль в исследовании речевой деятельности//Текст в коммуникации. М., 1991, с.4-21.
- 176 Кубрякова Е.С. Проблемы представления знаний в современной науке и роль лингвистики в решении этих проблем// Язык и структуры представления знаний. М., 1992, с.4-38.
- 177 Кубрякова Е.С. Проблемы представления знаний в языке// Структуры представления знаний в языке. М., 1994, с. 5-31.
- 178 Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма. Лингвистика – психология — когнитивная наука// Вопросы языкознания. М., 1994, №4, с.34-37.
- 179 Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца 20 века. М., 1995, с. 144-238.
- 180 Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996.
- 181 Кубрякова Е.С. Язык пространства и пространство языка (к постановке проблемы) / Е.С. Кубрякова // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – т. 56. – 1997. – № 3. – С. 22–31.
- 182 Кубрякова Е.С. Семантика в когнитивной лингвистике (о концепте

- контейнера и формах его объективации в языке) // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – 1999. – т. 58. – № 5–6. – С. 3—12.
- 183 Кулиш Л.Ю. Виды аудирования// Общая методика обучения иностранным языкам. М., 1991, с.224.
- 184 Кухаренко В.А. Интерпретация текста. М., 1988.
- 185 Кыргыз тил илиминин маселелери. – Б., 2010. 461- 753 бб.
- 186 Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М., 1980.
- 187 Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию: Учебное пособие. – М.: Гнозис, 2007. – 360 с.
- 188 Леонтьев А.А. Психоллингвистика и проблема функциональных единиц речи // Вопросы теории языка в современной зарубежной лингвистике. М., 1961.
- 189 Леонтьев А.А. Психоллингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Изд.5.е М., 2010. 312с.
- 190 Леонтьев А.А. Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку. М.: изд-во Моск.ун-та, 1970.
- 191 Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М., 1970.
- 192 Леонтьев А.А. Использование тестов при обучении русскому языку как иностранному / Психоллингвистика и обучение русскому языку нерусских. М., 1971, с.56-58.
- 193 Леонтьев А.А. Важнейшие проблемы сопоставления русского языка и языков народов востока// Тезисы докладов междунар. Симпозиума «Актуальные проблемы преподавания русского языка в странах Азии и Африки, Среднего и Ближнего Востока». М., 1972.
- 194 Леонтьев А.А. Предварительные материалы экспериментальных исследований по психоллингвистике. М., 1973.

- 195 Леонтьев А.А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах// Словарь ассоциативных норм русского языка. М., 1977.
- 196 Леонтьев А.А. Язык, речь, деятельность. М., 1978.
- 197 Леонтьев А.А. Восприятие текста как психологический процесс // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. Киев, 1979.
- 198 Леонтьев А.А. Понятие текста в современной лингвистике и психолингвистике// Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. Киев, 1979.
- 199 Леонтьев А.А. Предисловие// Материалы всесоюзной научно-практической конференции «Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста». М., 1989.
- 200 Леонтьев А.А. Общая методика обучения иностранным языкам. М., 1991.
- 201 Леонтьев А.А. Язык не должен быть «чужим». // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. М., 1996, с. 41-47.
- 202 Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М., 1997. 287 с.
- 203 Леонтьев А.Н. О социальной природе психики человека. //Вопросы философии. М., 1961 №.1.
- 204 Леонтьев А.Н. Экспериментальная психология. М., 1966.
- 205 Леонтьев А.Н. Некоторые вопросы обучения речи на иностранном языке// Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. М., 1971, с. 169-185.
- 206 Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.,1975.
- 207 Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М., 1983, т.2.

- Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
- 208 Линдсей П., орманн Д. Переработка информации человеком/ Пер. с англ. М., 1974.
- 209 Лойко Н.А. Исследование этнопсихологического своеобразия познавательной деятельности студентов// Этническая психология. М.: «РУДН», 1984, с. 34-37.
- 210 Лосева Л.М. Как строится текст. – М., 1980.
- 211 Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М., 1998.
- 212 Лотман Ю.М. Структура и семиотика художественного текста. XII. Вып. 515, Тарту, с.8-28.
- 213 Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики, МГУ, 1975.
- 214 Лурия А.Р. Язык и сознание. М., 1979.
- 215 Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М., 1981.
- 216 Матвеева Т.В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий. Свердловск, 1990.
- 217 Мамытов Ж. Кёркём чыгарманын тили. – Ф., 1990.-124 б.
- 218 Маразыков Т. С. Текст таануу жана анын айрым маселелери. 1- китеп. – Б., 2005.- 144 б.
- 219 Маразыков Т. С. Экстралингвистикалык факторлордун тексттеги интеграциясы. 2 –китеп. – Б., 2005.- 167 б.
- 220 Маразыков Т. С. Кыргыз тилинде тексти интеграциялоочу лингвистикалык каражаттар. 3- китеп. – Б., 2005.-166 б.
- 221 В.А.Маслова. Когнитивная лингвистика,-Минск:Тетра Системс, 2008
- 222 В.А.Маслова. Введение в когнитивную лингвистику. М.: Флинта: Наука, 2011

- 223 Мусаев С. Ж. Текст: прагматика, структура. – Бишкек, 2000.
- 224 Мусаев С. Ж. Кыргыз тил илиминин маселелери. – Б., 2010.- 756 б.
- 225 Мусаев С. Ж. Тексттин коммуникативдик структурасы // Кыргыз тил илиминин маселелери – Б., 2010. -461-753 бб.
- 226 Мусаев С. Ж. Текстти система-структуралык анализге алуунун илимий методологиялык негизи // Тил, адабият жана искусство маселелери.- Б., 2009.- № 3 (8).- 25- 30 бб.
- 227 Николаева Т.М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. Лингвистика текста. М., 1978.
- 228 Орузбаева Б. О. Кыргыз тил илими: Макалалар жыйнагы. Том II.-Б., 2004, - 288 б.
- 229 Оморов А. Жолон Мамытовдун ырларынын поэтикасынын айрым маселелери. – Бишкек, Жалал-Абад, 2002-124 б.
- 230 Ёмуралиева С. Ч. Тексттин семантикасы жана структурасы (Ч. Айтматовдун корком чыгармалары боюнча). Филол. Илим. Д-ру, дис.авторeref. –Б., 1999.- 42 б.
- 231 Ёмуралиева С. Ч. Айтматовдун кёркём чыгармаларына лингвистикалык илик. – Б., 1999.- 158 б.
- 232 Ёмуралиева А. О. Кыргыз макалдарынын тексттик табияты (Тексттик этнолингвистикалык аспект) Филол. Ил-н канд. ... дис. авторeref. – Б.,2008. – 22 б.
- 233 Паршин П.Б. Теоретические перевороты и методологический мятеж в лингвистике XX века // Вопросы языкознания. – 1996. – № 2. – С. 19–42.
- 234 Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994.
- 235 Пименова М.В. Этногерменевтика языковой наивной картины

- внутреннего мира человека: монография. – Кемерово: Кузбассвузиздат, Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 1999 (Серия «Этно-герменевтика и этнориторика». Вып. 5).
- 236 Пименова М.В. Когнитивная лингвистика. Кемерово: ИПК «Графика», 2004
- 237 Политический дискурс в России. Материалы рабочего освещения. М., 1997.
- 238 Попова З.Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2002.
- 239 Попова З.Д., И.А.Стернин. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток Запад, 2007
- 240 Потенция А.А. Мысль и язык. – Киев, 1993.
- 241 Прохоров Ю.Б. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 1996.
- 242 Проблемы психолингвистики: слово и текст. Тверь, 1993.// Цитаты Кукушкиной С.К., Галеевой Н.Л. и Асмуса А. из этой книги.
- 243 Психология. Словарь// под ред. А.А. Петровского, М.Г, Ярощевского. М., 1990.
- 244 Психологический словарь. Изд. 2. М., 1996.
- 245 Психолого-педагогические основы обучения иностранным языкам: Хрестоматия// сост. А.А.Леонтьев (Методика и психология обучения иностранным языкам), 1990-1992.
- 246 Ратмайр Р. Функциональные и межкультурные аспекты прагматических клише / Речевые и ментальные стереотипы. 1995, с. 100-106.
- 247 Рафикова Н.В. Динамика ядра и периферии семантического поля текста. Дисс. Канд. Филол. Наук. Тверь. 1994.

- 248 Рафикова Н.В. Экспериментальное исследование инвариантных характеристик поля текста// Сбор. Статей. Текст и слово. Тверь, 1993,с.103.
- 249 Рахилина Е.В. О тенденциях в развитии когнитивной семантики // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – 2000. – т. 59. – № 3. – С. 3 – 15.
Рябцева Н.К. Ментальная лексика. Когнитивная лингвистика и антропоцентричность языка // www.dialog
- 250 Рейтман У. Познание и мышление – моделирование на уровне информационных процессов/ перевод с англ. М.: «Мир», 1996.
- 251 Реформатский А.А. Введение в языкознание. М., 1997.
- 252 Рождественский Ю.В. Лекции по общему языкознанию. М.: «Высшая школа», 1990.
- 253 Рознюк В.К. Психолингвистический подход к обучению иностранному языку. М., 1990.
- 254 Рубо И.Г. К вопросу о психологической характеристике стратегий чтения научного текста // Психологические, методические, лингвистические аспекты. М.: «Наука», 1990.
- 255 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1989.
- 256 Ружицкий И.В. Текст в восприятии носителя иной культуры (проблемы комментирования). Дис. канд. Фил. Наук. М., 1994.
- 257 Руднев В.П. Теоретико-лингвистический анализ художественного дискурса. Дис. докт. Фил. Наук. М., 1996.
- 258 Русский ассоциативный словарь. Кн. 1-2. М., 1994. Кн.3-4. М., 1996.
- 259 Русская грамматика, 1982. Т. 2. Синтаксис с. 83
- 260 Рыжков В.А. Особенности стереотипизации, сопровождающей социализацию индивида в рамках определения национальной культурной общности // Языковое сознание; стереотипы и творчество. М., 1988, с.4-16.

- 261 Рыжкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. М.: изд-во Моск-ун-та, 1983.
- 262 Рябова Т..В. О применении концепции управления усвоения в обучении русскому языку иностранцев/ Сбор статей: Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. М., 1972.
- 263 Сабурова Г.Г. К сопоставлению процессов аудирования и чтения// Методика преподавания иностранных языков в вузе. Т 3, ч.1, М, 1973, с. 110-116.
- 264 Саматов К. Кыргыз тилиндеги ён-тщс сёздёрщнщн лексика-семантикалык жана стилистикалык мщнёздёмёсщ – Бишкек, 2003.- 280 б
- 265 Сахарный Л.В., Штерн А. С. Набор ключевых слов текста // Тезисы докладов «Психолого-педагогические и лингвистические проблемы исследования текста». Пермь, 1984.
- 266 Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику. Ленинград: Изд. Ленинградского университета. 1989.
- 267 Сахарный Л.В. Человек и текст: две грамматики// Человек – текст – культура. Екатеринбург, 1994.
- 268 Селиванова С.И. Взаимосвязь когнитивного стиля и процессуальных характеристик мышления. М., 1988, с.23.
- 269 Селиванова С. И. Национальное восприятие образов мира при чтении худ. Литературы. //Лингвометодические проблемы РКИ. Иркутск, 1993, с. 62-68.
- 270 Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981.
- 271 Словарь ассоциативных норм русского языка. М., 1977.
- 272 Сыдыкова Т.К. Барпы Алыкуловдун чыгармаларынын тили. I – том. – Бишкек; Нарын, 2004. – 156 б.; II – том. – Бишкек;

- Нарын, 2005. – 130 б.; III– том. – Бишкек, 2006.- 102 б.
- 273 Сыдыков М., Тургунбаев С. Токтогулдун чыгармаларынын текстологиялык изилдөө маселелери. Стилдик өзгөчөлүк–Фрунзе, 1975 -109 б.
- 274 Сырдыбаев М., Тургунбаев С. Токтогулдун чыгармаларынын текстологиялык изилдоо маселелери.- Ф., 1975.- 109б.
- 275 Соколов А.Н. Психологический анализ понимания иностранного текста. – Известие Академии педагогических наук РСФСР, вып.7, 1947.
- 276 Соколов Е.Н. Механизмы памяти. М.: Изд-во Моск.ун-та, 1969.
- 277 Солганик Г. Я. Стилистика текста. М.: «Наука», 1997.
- 278 Солсо Р.Л. Когнитивная психология. М.: «Тривола», 1996.
- 279 Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Уфимцева «Культурный знак» Выготского и гипотеза Сепира-Уорфа // Национально-культурная специфика речевого общения народов СССР. М., 1982.
- 280 Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю. Опыт систематизации лингвистических и культурологических лакун. Методические и методологические аспекты // Лексические единицы и организация структуры литературного текста. Калинин, 1983.
- 281 Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. М., 1985.
- 282 Сорокин Ю.А.. Марковина И.Ю. Национально-культурные аспекты речевого мышления// Исследования речевого мышления в психолингвистике. М., 1985.
- 283 Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю. Культура и ее этнопсихолингвистическая ценность // Этнопсихолингвистика. М., 1988.
- 284 Сорокин Ю.А.. Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В. Методы и организация

- обучения иностранному языку в языковом вузе// Сб. науч. Трудов: Язык, сознание, культура. М., 1991, вып. 370, с.20-29.
- 285 Сорокин Ю.А.. Михалева И.М. Прецедентный текст как способ фиксации языкового сознания // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993, с.98-117.
- 286 Сорокин Ю.А. Попытка осмысления феномена культуры в рамках нового концептуального аппарата// Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. М., 1996, с. 67-74.
- 287 Сорокин Ю.А. Этнические формы культуры: сознание и модусы его вербальной репрезентации (компаративные цепочки)//Лингвокогнитивные проблемы межкультурной коммуникации. М., 1997, с. 21-36.
- 288 Степанов Ю.С. Индоевропейское предложение. М., 1989.
- 289 Степанов Ю.С. Язык и метод современной философии языка. М.: «Языки русской культуры», 1998.
- 290 Структуры представления знаний в языке// Сбор.научно-аналитических обзоров. М., 1994.
- 291 Суркеева В. Б. Речевые механизмы восприятия иноязычного текста в условиях кыргызско-русского двуязычия. Дис. ... канд. Филол. Наук. – Ош, 2005.- 165 с.
- 292 Тагаев М. Дж. Полипарадигмальное описание морфемики и словообразования (на материале русского и киргизского языков). – Б., 2004 – 282 с.
- 293 Тагаев М. Дж. Полипарадигмальная модель функционирования деривационной системы (на материале взаимодействия русского и киргизского культурно-языковых пространств). Автореф. Дис. ... докт. Филол. Наук – Б., 2005. – 44 с.
- 294 Тарасов Е.Ф. Ролевая интерпретация понятий «значение» и

- «смысл»//Проблемы психолингвистики. М., 1975.
- 295 Тарасов Е.Ф. Тенденции развития психолингвистики. М., 1987.
- 296 Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996.
- 297 Тарасов Е.Ф. Философские проблемы психолингвистики// Психолингвистические проблемы семантики. М., 1983.
- 298 Тарасов Е.Ф. Языковое сознание и образ мира (предисловие) // XII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1997.
- 299 Темиркулова Ы.А. Языковая картина мира в русско-кыргызском культурно-смысловом пространстве (на материале концептов «глаз-коз» и «лицо-бет»). Автореф. Дис. ... канд. Филол. Наук. – Бишкек, 2010.- 24 б.
- 300 Турдукожоев Т.Ч. Айтматовдун чыгармаларынын стилдик өзгөчөлүктөрүн мүнөздөгөн көркөм сөз каражаттары. Филол. Ил-н канд. ... дис. автореф. – Бишкек, 2000.- 21 б.
- 301 Тшмөнбаева М.Ж. Кыргыз тилиндеги айтымдын эмоционалдык-экспрессивдик каражаттары (Илептшц айтымдын негизинде) Филол. Ил-н канд. ... дис. автореф. – Бишкек, 2010.- 22 б.
- 302 Токтоналиев К.Кылым карыткан кыргыз тили//Тил, адабият жана искусство маселелери.-Б.,2009-№3(8)-10-24 бб.
- 303 Тойчуев Т. К. Кыргыз тилиндеги мейкиндик маанидеги жөнөкөй сыйлөмдөрдүн моделдери. Филол. Ил-н канд. ... дис. автореф. – Б., 2010. – 24б.
- 304 Толстая С.М. Этнолингвистика в Люблине // Славяноведение. 1993, №3, с. 47-59.

- 305 Толстая С.М. Стереотип в этнолингвистике // Речевые и ментальные стереотипы. 1996. с. 124- 127.
- 306 Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. Таллин, 1988, с. 344.
- 307 Урысон Е.В. Синтаксическая деривация и «наивная» картина мира// Вопросы языкознания. М.: «Наука», 1996, №4, с.25.
- 308 Усачева И.В., Ильясов И.И. Формирование учебной исследовательской деятельности/ обучение чтению научного текста. М.: Изд-во ун-та, 1986.
- 309 Усубалиев Б. Кёркём чыгармага лингвистикалык илик. – Б., 1994.- 196 б.
- 310 Усубалиев Б. Ш. Кыргыз филологиясы жана филологдору. – Б., 2007. – 410 б.
- 311 Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания// Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996, с. 139-162.
- 312 Ушакова Т. Психологические, психофизиологические исследования речи. М., «Наука», 1985.
- 313 Фейгенберг И.М. Вероятное прогнозирование в деятельности мозга//Вопросы психологии, 1963, №.2.
- 314 Фоломкина С.К. Принципы обучения чтению на иностранном языке. М., 1974.
- 315 Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: «Высшая школа», 1987.
- 316 Фрумкина Р.М. Психологические методы изучения семантики/ Психолингвистические проблемы семантики. М., 1983.
- 317 Фрумкина Р.М. Экспериментальные методики изучения речевого мышления // Исследование речевого мышления в психолингвистике/ под ред. Е.Ф. Тарасова. М., «Наука», 1985, с.203-224.

- 318 Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М., 1989.
- 319 Хокетт Ч. Грамматика для слушающего// Новое в лингвистике. Вып. 4. М., 1965.
- 320 Хэллидей М.А. О «функциональной перспективе предложения» (ФПП в системе лингвистического описания // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. Лингвистика текста. – М., 1978.
- 321 Цветкова З.М. О методике устной речи // Иностранные языки в школе. 1995, №4.
- 322 Чистович Л.А. Речь, артикуляция и восприятие речи. М., 1965.
- 323 Чистович Л.А. Психоакустика и вопросы теории восприятия речи // Распознавание слуховых образов. Новосибирск, 1970.
- 324 Ченки А. Современные когнитивные подходы к семантике: Сходства и различия в теориях и целях // Вопросы языкознания. – 1996. – № 2. – С. 68–78.
- 325 Чистякова Г. Д. Психологические исследования содержательной стороны текста в связи с проблемой понимания// Вопросы психологии. 1974, №4.
- 326 Шаклеин В.М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста. М., 1997.
- 327 Шапошников В. Русская речь 1990-х. М., 1998.
- 328 Шарпкина Г.Н. Совершенствование аулитивных умений студентов старшего этапа обучения в языковом педагогическом вузе. Автор. дис. канд. пед. наук. Ленинград, 1984.
- 329 Шейман Л.А. и др. Ассоциативный словарь русской этнокультуроведческой лексики. Фрунзе, 1989.
- 330 Шенк Р. Обработка концептуальной информации. М., 1979.
- 331 Щерба Л.В. Преподавание инос. языков. М., 1947.

- 332 Шехтер М.С. Зрительное опознание.// Закономерности и механизмы. М., 1981.
- 333 Шкатова Л.А. и др. Инвариант как универсальный компонент речевого поведения // Психолингвистика и межкультурная коммуникация. 1991, с.332-333.
- 334 Шмелев Д.Н. Грамматические исследования. Функционально-стилистический аспект: суперсегментная фонетика, морфологическая семантика. М., 1989, 284с.
- 335 Шмелев Д.Н. Язык и личность// АН СССР: Институт русского языка. М.: «Наука», 1989, 212с.
- 336 Шпринберг Д.М. Обучение аудированию на III курсе языкового вуза (на материале английского языка). Автор. дис. ...канд. пед. наук. Ленинград, 1973.
- 337 Штерн А. С. Влияние лингвистических факторов на восприятие речи. Автореф. дис.канд. филол. наук. 1981.
- 338 Штульман Э.А. Теоретические основы моделирования экспериментального исследования в методике обучения иностр. языкам. М., 1982.
- 339 Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов. М.: «Русский язык». 1990.
- 340 Этническое и языковое самосознание. М., 1995.
- 341 Эргешова С. Б. Паремияларда антонимдик концепттер аркылуу тилдик дщйнё сщрётщнщн жана менталдык пропозициянын берилиши. Филол. ил-н канд. дис. автореф. – Б., 2010. – 19 б.
- 342 Юдахин К.К. Кыргызско-русский словарь. Москва: «Советская энциклопедия» 1965. Т.1.

- 343 Юдахин К.К. Киргизско-русский словарь Фрунзе, 1985
- 344 Якобсон П.М. Общение людей как социально-психологическая проблема. М., 1973.
- 345 Язык и наука конца 20 века // Под ред. Ю.С.Степанова. М., 1995.
- 346 Язык, сознание, коммуникация. Вып. 3. М.: «Философия», 1998.
- 347 Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993.
- 348 Язык, сознание, культура, этнос: теория и прагматика// Тезисы всероссийского симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1994.
- 349 Anderson R. Cognitive Psychology, 1975.
- 350 Brown G. & Rule Discourse Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- 351 Caron J. Les regularions du discours: Psycholinguistique et pragmatique du langage. -P., 1983.
- 352 Clark H. Psychology and language, New York, 1977.
- 353 Chen H.C. Investigating the comprehension processes in reading Chinese text. in H.W. Chang, J.T. Huang, C.W. Hue and O.J.L. Tzeng (Eds.), Advances in the study of Chinese Language Processing. Taipei: Taiwan University. 1994.
- 354 Chen H.C. Reading comprehension in Chinese: Implications from character reading times. In H. C. Chen and O.J.L. Tzeng 9Eds.), Language processing in Chinese. Amsterdam: Elsevier, 1992.
- 355 Chomsky N. Rules and representations.-N.Y., 1980.
- 356 Chafe W.L. Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and wyiting. -Chicago, 1994.
- 357 Dijk T. A. van Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse. London: Longman, 1977.

- 358 Dijk T. A. van. *Studies in the pragmatics of discourse* - The Hague, 1981.
- 359 Dijk T.A. van. *Prejudice in discourse: An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation.* - Amsterdam, 1984.
- 360 Eckardt B. von. *What is cognitive science.* -Cambridge (Mass.). 1993.
- 361 Fenstad J.E. et al. *Situations, Language and Logic.* D., 1987.
- 362 Fletcher C. *Surface Forms, Textbases and situational Models.* 1983.
- 363 Foss D., Hakes *Psycholinguistics*, 1978.
- 364 Gumperz J.J. *Discourse strategies.* - Cambridge, 1982.
- 365 Gamham A. *Mental models as representation of text.* -«Memory and Cognition», 1981.
- 366 Johnson-Laird *Mental models in cognitive science.* 1980.
- 367 Kirkeby O.F. *Cognitive science // The encyclopedia of language and linguistics.* - Vol.2. -Oxford, 1994, p.593-600.
- 368 Li P., Bates E. & Macwhinney B. *Processing a language without inflections: A reaction time study of sentence interpretation in Chinese* *Journal of Memory and Language.* 1993-32-169.
- 369 Leech G., Short M. *Style in fiction: A linguistic introduction to English fictional prose.* L, 1981.
- 370 Ludi G. *Construire ensemble les mots pourledire: A propos de lorigine discursive des connaissances lexicales.* - Tubingen, 1991.
- 371 Mandler J. *Categorical and schematic organization in memory.* -In: C.R.Puff(ed) *Memory organization and structure.*N.R., 1979.
- 372 Mol H. and Uhlenbeck E.V. *Hearing and the concept of the phoneme // Lmgaa.* V. VIII №2. 1959.
- 373 Minsky M. *A framework for representing knowledge// Frame conceptions and text understanding.* - B., 1980. - P. 1-25.
- 374 Norman D., Lindsay P. *Human Information processing.* 1977.
- 375 Neisser U. **Cognitive** *Psychology*, New York, 1967.

- 376 Paivio A., Begg I. The psychology of language. Englewood cliffs, 1981.
- 377 Peng D.L. Cognitive research on Chinese language . Chinese, 1991.
- 378 Rumelhart D.E. An ineractive activation model of context effect in letter perception: Part 1, An account of basic findings. Psychological Review, 1981-88, p. 375-407.
- 379 Rumelhart D.E., Norman D.A. Analogical processes in learning. - Univ. of California. CHIP 97. 1980.
- 380 Shen E. An analysis of eye movements in the reading of Chinese Journal of Experimental Psychology, 1927-10, p.158-183.
- 381 Tanenhaus M.K. Psycholinguistics: An overview // linguistics; the Cambridge survey. - Vol.3, Cambridge, 1989. P. 1-37.
- 382 Thomdyke P. Cognitive structures in comprehension and memory of narrative scoures.—Cogn.PsychoL, 1977, v.9.
- 383 Tulving E. What kind of a hypothesis is the distinction between episodic and semantic memory? Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition, 12, 307-311.
- 384 Tzeng O.C.S. The three magnificent of a dinosaur caper // Language meaning, and culturt: The selected papers of C.E. Osgood. -N.Y., 1990, p. 1-31.
- 385 Woods W.A. An experimental parsing sustem for Transition Network Grammars // Natural Language Processing. -N.Y., 1973.