

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ
ОШСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

К.З. Зулпукаров, Б.Е. Дарбанов, В.Б. Суркеева

**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ И
ТЕОРИИ ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ
КЫРГЫЗСКО-РУССКОГО БИЛИНГВИЗМА**

Бишкек 2023

УДК 80/81
ББК 81
С 90

Рецензенты:

доктор филологических, профессор М.Дж. Тагаев
доктор филологических, профессор И.А. Абдувалиев

3-84 К.З. Зулпукаров, Б.Е. Дарбанов, В.Б. Суркеева.
Психолингвистические модели и теории восприятия речи в условиях
кыргызско-русского билингвизма. - Бишкек, 2023. - 636 с.

ISBN 978-9967-33-204-1

Монография посвящена изложению основ теории восприятия речи. Восприятие речи понимается авторами как сложной и многомерный процесс. В лингвоэтнокультурном пространстве Кыргызстана оно осложняется факторами двуязычия - кыргызско-русского, кыргызско-узбекского, кыргызско-английского, кыргызско-дунганского и др. В книге охарактеризованы все существующие модели восприятия речи, раскрыты особенности кыргызско-русского билингвизма, продемонстрировано положение о том, что кыргызская речь в различных условиях своей реализации обязательно содержит в себе русизмы - слова, фразеологизмы, синтаксические обороты, которые не воспринимаются носителями языка как чужеродные, иноязычные. В ней теория восприятия речи рассматривается и в лингводидактическом плане, с позиции методики обучения кыргызских учащихся русскому языку.

Книга адресована студентам и преподавателям филологических факультетов вузов, аспирантам и всем, кто интересуется теорией психолингвистики.

И 4602020400-17 ISBN
978-9967-33-204-1

Зулпукаров К.З.
Дарбанов Б.Е., Суркеева В.Б.

ЯЗЫК, РЕЧЬ И РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (ПРЕДИСЛОВИЕ)

Введение. В обыденном общении и дидактолингвистике язык и речь определяются как тождественные объекты сознания и познания. Именно так понимают некоторые языковеды и составители учебников «Русская речь» и «Русский язык» для начальных классов.

В языкознании глубоко осознаны различия между языком и речью. Мы ставим своей целью охарактеризовать основные подходы к разграничению этих двух лингвистических понятий с позиций кыргызско-русского двуязычия.

Из истории вопроса. В. фон Гумбольдт первым высказал догадку о том, что язык и речь - нечто разное и что в речевой деятельности необходимо различать процесс и продукт, т.е. *energeia* и *ergon* [1:70]. Вероятно, такое понимание у Гумбольдта возникло под влиянием философских воззрений Г. Гегеля, который достаточно определенно разграничивал то, что стали называть позже языком и речью. Он писал: «Звук, получающий для определенных представлений дальнейшее расчленение - *речь* и ее система, *язык* - дают ощущениям, созерцаниям, представлениям второе существование, более высокое, чем их непосредственное наличное бытие...» [2:266]. Высшее и тончайшее в языке, полагал В. фон Гумбольдт, постигается и улавливается только в связной речи и это лишний раз доказывает, что каждый язык заключается в акте его реального порождения [1:70].

Младограмматики с их индивидуалистическим психологизмом, по существу, сняли эту проблему, сосредоточив все внимание на речи (языке индивида), и объявили язык коллектива, нации и человечества научной абстракцией, фикцией, не заслуживающей изучения [3:216].

Мысль о том, что целое, именуемое языком, на самом деле представляет собой единство по меньшей мере двух явлений - языка и речи, была высказана в работе И.А. Бодуэна де Куртенэ «Некоторые общие замечания о языковедении и языке». Эта идея, к сожалению, не получила у него развития и не выросла в лингвистическую концепцию [3:216].

Разграничение языка и речи четко проведено Ф. де Соссюром, но в рамках теории речевой деятельности: «Изучение речевой деятельности распадается на две части, одна из них, основная, имеет своим предметом язык, т. е нечто социальное по существу и независимое от индивида, эта наука чисто психическая; другая, второстепенная, имеет предметом индивидуальную сторону речевой деятельности, т.е. речь, включая фонацию; она

психофизична» [4:57]. По его мнению, речь отличается от языка целым рядом основных свойств:

- 1) речь - это реализация, язык - установление;
- 2) речь индивидуальна, язык социален;
- 3) речь свободна, язык фиксирован;
- 4) речь случайна, язык существен.

В речевой деятельности как бы два уровня информации: осознаваемое (речь, смысл сказанного) и неосознаваемое (язык, структура).

Сам Ф. де Соссюр считал соотношение языка и речи основным предметом языкознания. Он считал, что в *langage* «речевой деятельности» соединены объекты принципиально разной природы: *langue* (язык) и *parole* (речь). Хотя язык и речь взаимообусловлены, они несводимы друг к другу и не могут рассматриваться с одной точки зрения. Речевая же деятельность, по мнению ученого, непознаваема, так как она неоднородна. На этом основании он настаивал на разграничении лингвистики языка и лингвистики речи [4:5758].

Ученики и сторонники Ф. де Соссюра пошли еще дальше. Они стали **противопоставлять язык речи** и рассматривать их как два автономных объекта языкознания (Ш. Балли, А. Гардинер и др.).

А.Х. Гардинер предложил «применять наименование «язык» ко всему тому, что является традиционным и органическим в словах и сочетаниях слов, а наименование «речь» - ко всему тому, что определяется конкретными условиями, «значением» и «намерением» говорящего. Достоинством речи он считал прежде всего функции слов в высказывании и соответственно такие категории, как субъект, объект, настоящее историческое, предложение, понимаемое как отнесенное к действительности высказывание. А грамматическую структуру и типовые модели предложения он считал фактом языка [5:19].

В советском языкознании 30-х гг. XX в. язык рассматривался как полифункциональный феномен, изучение которого не может быть отделено от конкретных форм речи. Система языка определялась как совокупность правил и норм речевой деятельности (Л.В. Щерба, Л.П. Поливанова, С.И. Бернштейн и др.). Мысль Ф. де Соссюра о соприсутствии в феномене языка элементов системы и речи, напротив, побуждала формулировать достаточно жесткие принципы их разграничения.

Единство и различия языка и речи были предметом изучения советских лингвистов. А.И. Смирницкий относил к языку все то, что воспроизводится в речи (слова, фразеологизмы, морфологические формы), а к речи - все то, что производится в процессе

коммуникации (словосочетания, конкретные предложения) [6:415]. Эта точка зрения вызвала возражения тех, кто видел в языке и речи **два аспекта одного феномена**. Т.П. Ломтев полагал, что «все лингвистические единицы являются единицами языка и речи: одной своей стороной они обращены к языку, другой - к речи». Единицы речи суть реализации единиц языка. Эта точка зрения хорошо объясняет функционирование таких конструктивных единиц, как фонемы, морфемы, слова, синтаксические структуры в контексте дихотомий: фон - фонема, морф - морфема, в которых «эмический» (второй) член принадлежит системе языка и характеризуется инвариантными признаками, реализуемыми в речевых вариантах - фонах и морфах[6:415].

В ряде концепций выделяется не два, а **три аспекта языка**. Мысль о возможности троякого подхода к языку, перекликающаяся с идеями В. фон Гумбольдта, была высказана в 1931 г. Л.В. Щербой, который различал:

- 1) речевую деятельность (процессы говорения и понимания речи), производимую психофизиологическими механизмами индивида;
- 2) языковую систему (словарь и грамматику языка);
- 3) языковой материал (совокупность всего говоримого и понимаемого в той или иной обстановке жизнедеятельности человека, в ту или иную эпоху жизни данной общественной группы). Л.В. Щерба указывал, что этонесколько искусственное разграничение, поскольку «языковая система и языковой материал - это лишь разные аспекты единственно данной в опыте речевой деятельности [7:362].

Всех исследователей данной проблемы интересовало, что же связывает язык и речь, исподволь складывалась мысль о каком-то промежуточном явлении между языком и речью.

Э. Косериу присоединил к оппозиции языка и речи третий компонент - норму, понимаемую им как социально закрепленный узус, т.е. обязательные формы и стереотипы, принятые в данном обществе. Сюда он относил не только явления речи (например, ситуативно обусловленные стереотипы), но и явления языка, такие, как отклоняющиеся от продуктивного образца парадигмы склонения и спряжения. Тем самым в системе языка и речи был выделен некоторый «окаменевший» компонент, охраняемый от изменений нормирующей деятельностью общества [6:415].

Под влиянием идеи Э. Косериу и со ссылкой на него Ю.С. Степанов выделяет три отдельных уровня:

- 1) уровень индивидуальной речи - реальный акт речи, включающий говорящего и слушающего с их индивидуальными чертами произношения и понимания и акустические процессы, акт, доступный восприятию наших органов чувств, записи на

магнитофонную пленку;

2) уровень нормы - язык, рассмотренный «с несколько большей высоты абстракции», включающий лишь те явления индивидуальной речи, которые являются повторением существующих образов, принятых в данном человеческом коллективе, и обладающий не только материальным, но и идеальным аспектом;

3) структурный уровень - язык, рассмотренный «с еще большей абстракцией» и не допускающий восприятия органами чувств человека (зрения, слуха и т.д.) [7: 5].

Д.Г. Богушевич предлагает применять не три, а четыре различных термина для описания того, что называют языком:

1) система языка как совокупность средств коммуникации;

2) система употребления, определяющая уместность- неуместность использования языковых средств в общении;

3) речь, актуализирующая средства коммуникации;

4) язык как триединый комплекс общения, включающий в себя систему, употребление и речь. Иначе говоря, язык в данном случае представляется как совокупность инвентаря, инструкции его использования и результатов реализации инвентаря и инструкции [9:219].

Рассмотрение проблемы «язык - речь» осуществляется на трех плоскостях и другими учеными. В частности, А. Мустайоки, выступая за треугольник «язык - норма - узус», системой называет то, что «в принципе возможно», нормой - то, что «правильно», узусом - то, «как говорят». Система и норма в сумме соответствуют языку, а узус - речи. Он убедительно продемонстрировал взаимодействие системы, нормы и узуса на примере модели «много + существительное в родительном падеже (*заводов, солдат, тортов, солдатов* и т.д.), оценивая правомерность образования словосочетаний в формулах «соответствует», «не соответствует», «правильно», «вопреки системе»,

«употребительно», «согласно с системой», «против нормы», «неупотребительно», «не нормативно» и т.д. Ср., например, оценку «сочетания» *много завод* - «невозможная форма с точки зрения системы и нормы русского языка; она и не употребляется» [3:218-219].

Необходимо отметить, что из этих трех плоскостей норма не является обязательной, поскольку она существует только в высокоразвитых языках, где четко дифференцированы литературная и диалектная формы общения, стандартизированный и разговорно-бытовой способы передачи мысли и где доминирует стремление общества унифицировать, кодифицировать и закрепить узус.

Некоторые исследователи сводят оппозицию языка и речи к противопоставлению

реального объекта его научному описанию, т.е. теоретической модели (И.М. Коржинек, Г.В. Колшанский и др.), ставя существование и сущность языка от существования и качества лингвистики, разрабатывающей модели его описания. В данном случае сама система языка утрачивает стабильность, поскольку одна и та же речевая реальность допускает различие в моделировании [6:415].

Как видим, в языкознании существуют взаимоисключающие точки зрения на проблему «язык - речь», что свидетельствует о сложности и недостаточной изученности самого объекта.

Дифференциальные признаки языка и речи. Мы ниже изложим свое понимание соотношения языка и речи, которое суммирует мнения других ученых-лингвистов.

Язык и речь едины, целостны с точки зрения коммуникации, приема и передачи информации, пользуются одними и теми же словесными знаками, номинируя предметы и явления окружающего мира и категоризируя их в сознании своих носителей. И в то же время язык и речь обладают **существенными отличительными свойствами.**

1. Хотя язык и речь имеют единую гносеологическую и семиотическую природу, они рассматриваются как явления разной степени абстракции. Язык - это общее, отвлеченное, речь - отдельное, конкретное явление.

2. Язык - средство общения, а речь - вид общения, является частным случаем относительно языка. Речь существует в виде говорения, слушания, письма и чтения, осуществляется на базе языка, пользуется его арсеналом.

3. Язык социален, речь индивидуальна. Язык фиксирует, накапливает, хранит опыт коллектива. Этот опыт в речи расчленяется, конкретизируется, передается и воспринимается через призму индивида. Язык обслуживает общество, его развитие обуславливается социальными силами. Каждый речевой акт психичен, подвержен воздействию психических факторов - ощущения, восприятия, представления, мышления, эмоций и пр.

4. Язык - это система. Он состоит из системы звуков, морфем, слов, словосочетаний и предложений. А речь не упорядочивается и как конкретное речевое произведение не допускает разгруппировки. Она асистемна.

5. Язык - совокупность единиц. Это множество гласных и согласных звуков, монофтонгов, дифтонгов и трифтонгов, корней и аффиксов, простых и сложных слов и т.д. Речь же - последовательность единиц. В речи единицы языка организуются последовательно, одна за другой. Единицы устной и письменной речи не всегда совпадают.

6. Язык представляет собой воспроизводимую систему знаков, которые,

употребляясь, участвуют в создании новых речевых произведений. А речь и речевые образования неповторимы. Этикетная формула *Здравствуйте!* носит двойственный характер. Она является общей языковой единицей, употребляется как приветствие при встрече и невозможно установить статистику ее использования в русском языке. Она может выступать и как речевая единица. В этом случае предложение приобретает свойство неповторимости, обладая конкретным адресантом и адресатом, употребляясь в определенной ситуации, в определенном месте, в конкретное время и получая совершенно разное звучание.

7. Междометный императив *Здравствуйте!* является элементом формул приветствия, составляющих определенное множество (*Привет! Салам! Чао!* и т.д.) в памяти этноса. Он обладает потенцией употребляться и актуализироваться в речи. Переходя в речь, это словопредложение становится речевым произведением. Данный факт подтверждает потенциальность языка и актуальность речи.

8. Языковые единицы существуют в состоянии «покоя». Они пассивны и резервны. Только речевая ситуация активизирует их, вычлняя из «резервуара» языка необходимые для речевого общения единицы и комбинируя их между собой для достижения целей коммуникации. Мы вправе противопоставить состояние движению, пассивный характер языка активности речи.

9. Язык статичен, его единицы разных уровней сосуществуют, даны одновременно, количественно определены, поддаются квантитативному анализу. А речь динамична, «многолика» и многообразна. Невозможно установить количество единиц речи, используемых индивидом, группой людей или обществом в устной и письменной форме. В данном случае мы можем говорить о противопоставлении языка речи по признаку «статика - динамика».

10. Язык определяется ограниченным числом единиц. Его составляющие допускают подсчет. А речевые произведения бесконечны и многообразны.

11. Язык моделируется. Его уровни могут быть представлены в схемах, таблицах, обобщающих формулах. Речь не допускает моделирования, формализации.

12. Язык противопоставляется речи по признаку объективности-субъективности. Язык не подчиняется воле говорящего и слушающего, функционирует независимо от своих носителей и пользователей. Тема, ход, композиция и содержание речи субъективны и определяются участниками общения и, прежде всего, производителем речи.

13. Язык - сущность, речь - явление. В языке представлена внутренняя основа коммуникации и отражены знания, опыт и мировоззрение этноса, в речи-внешние

проявления языкового содержания, непосредственно отражаемые и передаваемые в конкретных языковых знаках сообщения, события, факты.

14. Язык - общее, речь - частное. Общее реализуется в частном.

15. Язык обязателен. Нормы и правила языка строго соблюдаются его носителями. В отличие от него, речь произвольна. Речепорождение допускает свободный выбор единиц языка для передачи информации. Реципиент тоже сам определяет способы, пути, объем и содержание воспринимаемого сообщения.

16. Язык стабилен, изменяется медленно, носит устойчивый характер. Речь же подвижна. Манера произношения, ритмика, мелодическое устройство, повышение и понижение тона, пауза, логическое ударение, темп речи и другие черты интонации неустойчивы и зависят от индивидуальных особенностей производителя речи.

17. В языке имеется постоянный набор единиц. В нем нет ничего случайного, лишнего. В речи же много меняющихся, избыточных, уточняющих, дополняющих элементов.

18. Язык имеет уровневую организацию. Он состоит из фонологического, морфемно-морфологического, словообразовательного, лексико-семантического и синтаксического уровней, обладающих парадигматической, синтагматической и иерархической организацией. Речь характеризуется только синтагматикой, линейным строением, проявляющимся в сочетаниях звука со звуком, морфемы с морфемой, слова со словом, предложения с предложением.

19. Язык не имеет установку, нецеленаправлен. А речь носит преднамеренный характер и преследует определенную цель.

20. Язык существует независимо от времени и занимает большой его отрезок, исчисляемый столетиями. Речь краткосрочна и осуществляется в данную секунду, минуту или час.

21. Язык - это множество правил выбора и употребления знаков. В речи эти правила действуют и используются для приема и передачи информации.

22. Язык и речь противопоставляются по признаку «пользователь». Языком пользуется любой носитель языка, а речью - адресант (производитель) или адресат (реципиент). Носителем языка может быть человек, владеющий данным языком, а адресантом или адресатом - только конкретный участник общения в ролях говорящего или слушающего, пишущего или читающего.

23. Любой живой язык синхроничен, а речь диахронична, протекает во времени. Языковому «покою» противопоставляется процессуальность речи.

24. Речь всегда материальна, субстанциональна. Речевые единицы обладают реальными материальными качествами - произносимыми и воспринимаемыми звуками,

словами и фразами. А язык формален, структурирован, допускает формальное описание.

25. Речь исторична, а язык «внеисторичен», ахроничен. Так писал В.А. Звегинцев [11:105]. Речь полностью зависит от условий своей реализации, а язык стремится избавиться от этой зависимости. Речь испытывает воздействие всех факторов исторической и общественной среды, в которой функционирует язык, и поэтому является проводником исторических и культурных влияний. От этих воздействий речи язык защищается своими нормами и стандартными правилами.

26. Отношения между языковыми элементами складываются на основе функционально-семантической зависимости, а отношения между речевыми - на основе причинной зависимости. Причины обнаруживаются только во времени и вызывают постоянные изменения в речи.

27. Язык подчинен определенным лингвистическим закономерностям, «регулярен», а речь нерегулярна, носит спорадический характер. Закономерное в языке заключено в его структурной организации, замыкающей в себе. Отсутствие закономерности в речи связано с ее прагматичностью, обусловленностью неязыковыми факторами и воздействиями.

28. Язык обладает инвариантностью. Он инвариантен по существу. Его единицы формируются в течение длительного времени, устойчивы и меняются очень медленно. В отличие от него, речь вариантна и видоизменяется в зависимости от места, времени и ситуации общения.

29. Язык существует независимо от обстановки, ситуации. Условия общения не влияют на язык и его уровни. Тогда как речь всегда ситуативно обусловлена (см. табл.1).

Таблица 1

| № | Параметры | Язык | Речь |
|----|-----------------------------|---|---|
| 1 | По отношению к обществу | социальное | индивидуальное |
| 2 | Относительно общения | средство общения | вид общения |
| 3 | Относительно единиц общения | а) система б) множество | а) реализация б) элемент |
| 4 | Относительно правил | совокупность правил | действие правил |
| 5 | По характеру выражения | а) абстрактен б) объективен в) форма | а) реальна б) субъективна в) субстанция |
| 6 | По уровню активности | а) потенциален б) пассивен в) статичен | а) актуальна б) активна в) динамична |
| 7 | По уровню устойчивости | а) стабилен б) устойчив в) инвариантен | а) подвижна б) изменчива в) вариативна |
| 8 | По числу единиц | а) множественность б) разгруппированность | а) единичность б) отдельность/ автономность |
| 9 | По строению | а) уровневая структура б) многоступенчатость | а) единично- комбинируемая структура б) однородность |
| 10 | Относительно времени | а) вне времени б) синхроничен | а) в определенное время б) диахронична |
| 11 | Относительно Пространства | вне определенного места | в определенном месте |
| 12 | По соотношению | иерархичность | последовательность |

| | | | |
|----|----------------------------|--|--|
| | средств выражения | | |
| 13 | По характеру выбора единиц | обязательность | свобода |
| 14 | По цели употребления | отсутствие цели | наличие цели |
| 15 | Относительно ситуации | отсутствие а) ситуации б) условия в) обстановки г) контекста | наличие а) ситуации б) условия в) обстановки г) контекста |
| 16 | По уровню обобщения | а) общее б) сущность в) регулярность | а) частное б) явление в) нерегулярность |
| 17 | По характеру оцениваемости | не оценивается | оценивается |
| 18 | Причинная обусловленность | а) отсутствует причина б) не мотивируется | а) есть причина б) мотивируется |
| 19 | Участники общения | а) все носители языка б) всякий пользователь в) этнос | а) адресант и адресат б) данный пользователь в) представитель этноса |

Можно было бы отметить также нерегулярно встречающиеся, спорадически проявляемые отличия речи от языка. Но изложенного достаточно, чтобы иметь полное представление об основаниях разграничения языка и речи.

Как видно из сказанного, в мировом и русском языкознании язык и речь представляются как два взаимосвязанных объекта лингвистического исследования.

Понимание речи в кыргызском языкознании. В кыргызском языкознании относительно понятия «речь» существует четыре точки зрения, четыре разных подхода.

1. На ранней стадии развития теории кыргызского языка систематически использовался русский термин *речь* как антипод названию *тил* (С. Кудайбергенов, С. Давлетов и др.). Дихотомия «тил - речь» составляла исходную основу противопоставления двух сторон и аспектов единого орудия общения [12: 468].

2. В некоторых работах наименования *кеп* и *речь* параллельно используются как синонимы (Г. Дулатова, Т. Аширбаев и др.) [12: 468,474, 13: 26-47].

3. В Кыргызстане формируется еще один подход к переводу русского номинанта речи. Исследователи Т.С. Маразыков, Т.Т. Токоев и др. используют слово *сүйлөшүү* «разговор, диалог, беседа, переговоры, разговаривать, вести диалог, беседовать, вести переговоры» в значении русского термина *речь* [14: 43-50,15:18-44]. В данном переводе отражена не речь в целом, а устная речь, включающая в себя говорение и слушание.

Термин *сүйлөшүү* «разговор/разговаривать» именуется только устную речь, состоящую из говорения и слушания. Половина целого не есть целое. Если принять термин *сүйлөшүү* «разговор / разговаривать» в значении «речь», то нам пришлось бы говорить о *жазып сүйлөшүү* «письменно разговаривать», об *окуп сүйлөшүү* «читая разговаривать» и *жазып сүйлөшүү* «письменно разговаривать». В русистике речь делится на устную и письменную, устная речь - на говорение и слушание, письменная речь - на письмо и чтение. А кыргызское *сүйлөшүү* делится на говорение и слушание, не имея отношения к письменной речи и ее видам - чтению и письму. Авторы принимают часть за целое, допуская досадный алогизм.

На этом основании мы не можем принять термин *сүйлөшүү* как эквивалент русского термина *речь*. Речь мы называем словом *кеп*, которое с наибольшей степенью полноты передает смысл русского термина *речь*.

4. Мы поддерживаем и принимаем четвертую точку зрения, согласно которой русской дихотомии «язык - речь» соответствует в кыргызском языке оппозиция «тил - кеп». Слово *кеп* в контексте языка передает смысл русского термина *речь* без ущерба, адекватно, в полном объеме. Такое понимание кыргызского эквивалента термина «речь» представлено в трудах С.Дж. Мусаева [16: 238-242,748], К.З. Зулпукарова, Г.Дж. Кожоевой и др. [12: 468-481].

Принятие термина *кеп* «речь» кыргызскими лингвистами привлекательно во многих отношениях.

Во-первых, данный термин позволяет суммарно и комплексно определить сущность и отличительные свойства речи, противопоставить их совокупности признаков языка.

Во-вторых, слово *кеп* станет одним из ключевых терминов кыргызского языкознания, используемым для передачи динамичности, конкретности, индивидуальности, асистемности, ситуативности и других качеств речевых произведений в языке.

В-третьих, оно важно для изучения, анализа, описания речевой деятельности на кыргызском языке с учетом достижений русского языкознания.

Таким образом, русская оппозиция «язык - речь» соответствует кыргызской оппозиции

«тил - кеп», имея с ней тождественный смысл, что позволяет перенести опыт русских лингвистов по изучению природы речи на кыргызское языкознание.

О некоторых аспектах речевой деятельности. Речевая деятельность имеет две стороны - индивидуально- психологическую и объективно-социальную, т.е. речь и язык.

Речевая деятельность — это прежде всего акт общения людей друг с другом при помощи языка, коммуникативный акт. Этот акт можно представить как канал связи производителя речи в ролях говорящего и пишущего и реципиента информации в ролях слушающего и читающего. Производителя речи называют также адресантом, реципиента - адресатом. Взаимоотношения адресанта и адресата предполагают установление речевого контакта между ними, наличие общего фонда речевых навыков, общего контекста и ситуации речи, общего языка и темы сообщения. Коммуникативный акт, следовательно, имеет сложное строение, включая в себя говорящего-пишущего, слушающего-читающего, обстановку речи, язык и передаваемую информацию. Как пишет Дж. Остин, выполнить речевое действие значит:

- 1) произнести членораздельные звуки, принадлежащие общепринятому языковому коду;
- 2) построить высказывание из слов данного языка по правилам его грамматики;
- 3) снабдить высказывание смыслом и референцией, т.е. соотнести с действительностью, осуществив сообщение;
- 4) придать сообщению целенаправленность, превращающую его в иллокутивный акт;
- 5) вызвать искомые последствия, воздействуя на сознание или поведение адресата;
- 6) создать новую ситуацию [6: 412].

В данном случае отражены структура говорения и позиция только адресанта, который членораздельно произносит звуки, строит предложение, соотносит сообщение с действительностью, выражает целеустановку сообщения, оказывает воздействие на ум и действие слушателя и, наконец, создает новую ситуацию для коммуникации. Структура слушания, конечно, имеет другое строение.

Коммуникативный акт многогранен и полиаспектен. Он осуществляется в различных формах - устной и письменной, монологичной, диалогичной или групповой, монолингвальной, билингвальной или полилингвальной, свернутой или развернутой и т.д. и имеет два основных механизма - **речегенерирование и речевосприятие.**

Речегенерирование называют также речепорождением, производством речи, а речевосприятие - пониманием информации, перцепцией речевых сообщений.

Механизмы речи устроены сложно и носят целенаправленный, комплексный и уровневый характер. Целенаправленность речи проявляется в активности производителя и реципиента речи, в стремлении к опережению предмета речи и описываемого события.

Уровневый статус речевой деятельности выражает ее многоступенчатый характер, отражает систему динамических стереотипов, которые взаимосвязаны между собой и действуют в определенной последовательности.

В теории речевой деятельности обычно выделяются уровни:

- 1) мотивы и цели общения;
- 2) планирование общения;
- 3) осуществление коммуникации:
 - а) семантика (логический каркас);
 - б) выбор лексем и установление их ассоциативных связей, т.е. словосочетаний и предложений;
 - в) грамматическая и фонетическая организация сообщения;
 - г) контроль за ходом сообщения;
- 4) оценка качества общения (удовлетворение и неудовлетворение результатом коммуникации).

Такое представление составных компонентов речи отражает речевые действия только адресанта.

Об особенностях речевосприятия. Восприятие речи является предметом изучения психофизиологии и физиологии речи. Термин восприятие речи используется для обозначения процессов обработки речевого сигнала в сознании реципиента, воспринимающего информацию в ролях слушающего или читающего.

Восприятие речи имеет звенья:

- 1) готовность реципиента к принятию слуховых или графических сигналов (наличие когнитивно-языкового потенциала у слушающего или читающего, уровень владения языком, потребность в общении и т.д.);
- 2) поступление в мозг реципиента определенной слуховой или графической информации, закодированной в языковых знаках;
- 3) соотнесение этой информации с данными памяти;
- 4) обработка речевого сигнала, декодирование и осмысление содержания сообщения;
- 5) интерпретация информации;
- 6) сохранение в памяти поступающей информации;

7) оценка сообщения (удовлетворение или неудовлетворение, одобрение или неодобрение).

Первичный анализ речевого сигнала, как известно, осуществляется в улитке органа слуха и зрительном органе, куда поступает изображение сигнала в виде пространственно-временных рисунков импульсации в нервных клетках.

Минимальной единицей осмысленного восприятия речи является слово. Звуки, буквы и морфемы в слове воспринимаются как его компоненты. Однако, особенно при восприятии графической информации при чтении, в качестве оперативной единицы речевосприятия могут выступать и большие единицы: словосочетания, синтагмы, высказывания, абзацы. Доказано, что при восприятии речи на содержательном уровне осуществляется вероятное прогнозирование семантического и грамматического (морфосинтаксического) развертывания речевых произведений - предложений и их цепочек.

Восприятие речи имеет в качестве конечного результата создание образа содержания сообщения, зависящего не только от объективных характеристик этой информации, но и от психики воспринимающего текст человека и от той деятельности, в которую включены процессы речевосприятия в качестве ее ориентировочного звена. Именно на этом уровне отмечается удовлетворенность и неудовлетворенность реципиента получаемой информацией

Восприятие речи как сложное психолингвистическое образование стало предметом изучения целого ряда направлений в психолингвистике. Нам известно несколько моделей перцепции речи:

- 1) «моторная» теория (А. Либерман, Л.А. Чистович);
- 2) «сенсорная» теория (Г. Фант, Р.О. Якобсон);
- 3) теория пошагового принятия решений (Ч. Хоккет);
- 4) модель с конечным числом состояний (В. Ингве);
- 5) модель «анализа через синтез» (М. Халле, К. Стивенс, Н. Хомский, Дж. Миллер и др.);
- 6) модель «логогена» (Дж. Мордсон, Д. Бродбент);
- 7) модель иерархии смысловых предикатов (Н.И. Жинкин, В.Д. Трункель, И.А. Зимняя, Т.М. Дридзе), основанная на выделении центральных и маргинальных смыслов информации;
- 8) концепция «набора ключевых слов» как результата компресс и информации и опоры для ее восстановления (Л.В. Сахарный, А.С. Штерн) [17: 92, 127-140].

Такое разнообразие подходов к теории речевосприятия свидетельствует о многоплановости строения самого объекта исследования.

Содержание любой информации принципиально полифонично. Оно допускает множество степеней свободы понимания. Каждый реципиент «вычитывает» из сообщения несколько разное содержание. Стоящий за человеком мир многогранен и может быть увиден и осмыслен реципиентом по-разному, в разной степени полноты и цельности в зависимости от того, что ему нужно увидеть, с какой целью и с какой установкой он «всматривается» в сообщение. Содержание любой информации мы используем в качестве ориентировочной основы для иной деятельности, которая качественно отлична от воспринимаемой информации и включает в себя ее в качестве своего структурного компонента. Всякое понимание информации носит активно ответный характер не только в форме громкой реакции.

Воспринимая информацию по-разному, мы не строим разные смыслы, мы по-разному строим один и тот же смысл и видим его в разных ракурсах, с разной степенью ясности, видим часть вместо целого или, наоборот, целое вместо части. Однако существует предел числу степеней свободы. Этот предел есть объективное содержание и смысл информации [18: 55].

Интерпретация информации бывает более однозначной, когда она ориентирована на определенный узкий круг понимания. Таким качеством обладает содержание научных и учебных текстов.

Заключение. Обобщив изложенное, можно сделать некоторые общие выводы.

1. Понятие языка, речи, речевой деятельности едины по природе, взаимосвязаны между собой, пользуются одними и теми же знаками и выступают в качестве орудия общения.

2. Каждое из них обладает специфическими особенностями. Совокупность речевых актов составляет речевую деятельность. Язык и речь не противопоставляются друг другу, но отличаются между собой по целому ряду признаков.

Проблематика теории речевой деятельности, взаимоотношения языка и речи еще не стала предметом специального рассмотрения в кыргызском языкознании. Данное издание представляет собой первую попытку обобщения результатов проведенных авторами исследований в данной области науки.

В нем факты кыргызского языка изучаются в контексте теории речевой деятельности и речевосприятия в условиях кыргызско-русского двуязычия, а также с позицией дидактолингвистики. Профессор К.З.Зулпукаров является автором предисловия и отдельных обзоров, профессор Б. Е. Дарбанов - автором 1 раздела монографии, доцент В.Б. Суркеева - автором 2 раздела книги.

Использованная литература

1. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. - М., 1984-397с.
2. Гегель Г. Сочинения. Энциклопедия философских наук. Том 3. - М., 1956. - 411с.
3. Хроленко А.Т., Бондалетов В.Д. Теория языка. Учебное пособие. - М.: Флинта, 2006. - 528 с.
4. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. - М., 1977. - 393 с.
5. Гардинер А. Различие между «речью» и «языком»//Звегинцев В.А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. Часть 2. - М., 1965. - С.14 - 22.
6. Большой энциклопедический словарь. Языкознание/Под ред. В.Н. Ярцевой. - М., 2000. - 688 с.
7. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Звегинцев В.А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. Часть 2. - М., 1965. - С. 361 - 373
8. Степанов Ю.С. Основы языкознания. - М., 1966. - 371с.
9. Богушевич Д.Г. Единица, функция, уровень: К проблеме классификации единиц языка. - Минск, 1985. - 264с.
10. Мустайоки А. О предмете и цели лингвистического исследования//Язык: система и функционирование. - М., 1988. - С. 117 -126.
11. Звегинцев В. А. Теоретическая и прикладная лингвистика. - М.,1967. -338 с.
12. Зулпукаров К.З., Эргешева С.Б., Абдулатов А.А., Камардинова У.П., Кожоева Г. Ж., Эшманова С.К. Лингвопоэтика менен лингвопаремиологиянын орчундуу маселелери. - Бишкек, 2018. - 828 б.
13. Дулатова Г. Кыргыз театрынын сахналык кеби. - Б., 2004. - 344 б.
14. Маразыков Т.С. Текст тануу жана анын айрым маселелери. - Б., 2005. -144 б.
15. Токоев Т.Т. Кыргыз тилиндеги экспрессивдуу синтаксистик конструкциялар. - Б., 2006. - 209 б.
16. Мусаев С.Ж. Кыргыз тил илиминин маселелери/Вопросы кыргызского языкознания. - Б., 2010. - 756 б.
17. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. - М., 1997. - 287 с.
18. Брудный А.А. Понимание как философская и психологическая проблема//Вопросы философии. - 1975. - №10. - С. 53-57.

1 РАЗДЕЛ. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ РЕЧЕВОСПРИЯТИЯ

ВВЕДЕНИЕ

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., 2006. - 165 с.). Первая работа носит общефилософский, 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 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 учащихся средних профессионально-образовательных учебных заведений и студентов вузов второму языку.

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

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 психолингвистического подхода к теории речевосприятия; привлечь результаты металингвистических, 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 фонетикографический, морфемно-морфологический, лексико-фразеологический, синтаксический и текстовый (связноречевой) минимумы;

9) определить типы и виды интерференции в мышлении и речи получателя иноязычной информации; предложить пути и способы предотвращения и предупреждения лагун, 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, сравнительносопоставительного, 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.

В первой главе излагается аналитический обзор литературы, где дается анализ основных этапов рецептивных видов речевой деятельности. Культурнофоновые знания, лингвокультурологический, семантикостилистический, дискурсивный 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.

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 кругосновных 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 Бездейственный характер речи**;
- е) **психологические основы культуры речи**;
- ж) **методы изучения речи** (Артемов В.А. Психология речи за 40 лет (1917-1957гг.) // Уч. зап. Моек. 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, прагмалингвистику, психолингвистику, нейролингвистику, когнитивную лингвистику, лингвокультурологию и другие отраслевые 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 - фонеми 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. Тойчуев 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. Баястанова, 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, А. Маслова, В. В. Колесов, З. Д. Попова, И. А. Стернин, Ю. 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. Из 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 человеку 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 действия 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.Е. 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 категориальнотерминологический 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 в глубь» (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 лингвистическом 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 понятия, представлении, 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. Дрофы «Ключевые понятия когнитивной лингвистики» рассматриваются все основные категории и принципы когнитивной лингвистики - концепты, схемы, сценарии, фреймы, скрипты, гештальт, модели ситуации, 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 лингвистических аспектах, включая экспериментальное исследование психологической деятельности субъекта по усвоению и использованию системы языка как организованной и автономной системы [Сагой 1983, р. 16; Сагой 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 лингвopsихологической 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 условия, 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), Тапочка (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. Тез, 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. Тапочка (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 все цело 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 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, психоллингвистики, психофизиологии, этнопсихоллингвистики, социопсихоллингвистики, 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 психоллингвистике чтение и аудирование — процесс декодирования.

Можно вычленишь 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 рецепиента и текста (текст также рассматривается с точки зрения реализации в нем национально-культурной спецификиречевого 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, в 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. Бунда 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. Тапочка, 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 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 предложения, высказывания, 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, послераспада 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-гел(Ч:Т), здесь (П-понимание, гел-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. Тапочка 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 психо лингвистических 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 чтенцу 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 иного 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 опосредует 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 отчитающего 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 взаимодействия 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; Лапидус, 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; Тапочка, 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 реципиента 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 реципиентов 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 реципиента 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, просмотровое 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, лексикосемантические, 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 Е.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 литературах [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 продуцирующей 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. Пospelов, 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. Добраев), 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 не текстом - 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. Гаузенблаз 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 - ... белгилүү бир берүүчү логикалык, психологиялык таасирдин негизинде жаралган грамматикалык каражаттардын жардамы менен ишке ашуучу бир жумуру бүтүндүк» [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 или мий изилдөө предмети катары (лингвистикалык бирдик катары эмес) релеванттык карым-катыштагы ички элемент-бирдиктердин өз ара өтмө катар байланышы, шарттоочулук мүнөзү аркылуу

уюштурулуп, белгилуу биркоммуникативдик максаттуулукка багытталган структур алык-семантикалык жана функционалдык касиеттерге ээ кептик бүтүндүк, бүтүн 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 коммуникативноситуационном, 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 структурносемантической 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 тана болбосун, белгилүү бир кабар берүүчү логикалык, психологиялык таасирлердин негизинде жаралган грамматикалык каражаттардын жардамы менен ишке ашуучу бүтүндүк». (Омуралиева 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 конструктов учебной деятельности: т. е. перевода спониманием, 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 реципиента, "отдельные расхождения в освоении смысла текста объясняются различиями в индивидуальном опыте реципиентов" [Н.Л. Галеева, 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 речевых актов, закономерностей организации и функционирования, описания стилевого 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 сущностным и 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 схемситуации 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.

2.2. 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]. Посвоему 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.

2.3. 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 надостигнутом 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 рече мыслительный 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

созначения 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.

2.4. 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 стилями и жанрами. В новой программе по русскому языку изменилось содержание учебного предмета. Если раньше курс русского языка в вузах характеризовался преимущественно грамматической, пунктуационноорфографической 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 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 (средичисленных до сих пор нет единогласия по поводу количества функций, присущих языку), то выделяются пять функциональных стилей: разговорно-бытовой, 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-образную, 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 включаться и образность, эмоциональность,

экспрессивность текста, степень индивидуализированное речи, стандартизованное 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.

2.5. 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 рискованностью, 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.

2.6. 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 общелингвистической 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, - соотнесенного 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.

2.7. 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 дискурсивых 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 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

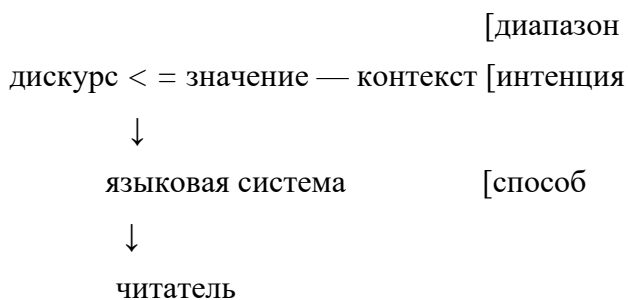
характерны и для грамматики дискурса, исследуемой и развиваемой в США [Givon, 1979]. Такие разные направления дискурсного анализа впервые дали возможность эксплицитно охарактеризовать отношения, существующие между грамматическими структурами текста, с одной стороны, и другими структурами текста, например 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 [Полит. 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 дискурсному анализу состоят из следующих концепции: а) Теория схемы становится основой дискурсного 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]:



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 индивидуализированное 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 национальнолингвокультурного 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 реципиента, 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 безпредельной 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 прodelывать 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 речезрительный анализатор. 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 ак 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 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 ситуационной 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 вычленив 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 непрочно. 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 обобщем 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 забегает 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, непроизвольно 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, принявшим 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 возможности память обладает дополнительными 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 приемановой 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 неотработаны, 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 звуко-смысловые 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. Реципиентам 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 договорения, 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 сличение поступающих сигналов с теми моделями, эталонами, которые хранятся в нашей памяти. Сличение может происходить с эталонами, возбуждаемыми после того, как «отзвучала» сравниваемая единица восприятия, и с эталонами, которые возбуждены благодаря преднастройке. 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 механизм сличения -узнавания.

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 антиципации. Это может быть антиципация структурной стороны речи и ее содержательной стороны.

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.

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 $Па$ - 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 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 реципиента, 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 реципиентами 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 реальности 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 настроя, 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 целенаправленно обучить 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 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 речислушающего.

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, научнопопулярные 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

речиреципиента на неродном языке всегда очень медленный, поэтому предъявление аудитивных текстов в таком темпе нецелесообразно. И так, 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 дна - 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 аудировается 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. причинноследственных, 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, отчего 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, Клычковой, 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 смыслоразличительные 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 сследами долговременной памяти, при помощи которой будут определены факты совпадения или несовпадения. Это такой процесс, как доказывается 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 процессу узнавания зависит от многих факторов. Прежде всего от того, что реципиенты 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 аналитикосинтетическая 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 стадией 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 конституцией, контекстом (в широком смысле);
- 4) понимание глубинного значения;
- 5) соотнесение с фондом знаний, пресуппозицией;
- б) 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, создавшийся 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 чтеца, 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 знания 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 речевого двигательного 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 реципиент должен не только владеть звукобуквенными ассоциациями, но и должен уметь вычленивать 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 особую 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 реципиентом 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 реципиентом 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 реципиентов, 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 не запоминания 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 рече мыслительные 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, произвольно 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.

13. 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.

14. 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.

15. 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.

16. К объективным трудностям аудирования на неродном языке можно отнести все

то, что характеризует условия протекания аудирования и само высказывание как объект рецептивной РД.

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

18. 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.

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

20. 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.

21. 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

22. 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 а 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 реципиентам 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 реципиенты 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 реципиентов 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. Тапочки, степень сформированное 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 объем рецептивной грамматики целесообразно ввести такие лексические элементы, которые используются для выражения отношения 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 учащего - 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 иерархично, 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 операционный уровень речевой деятельности; на него «накладывается» совсем другой, который можно назвать мотивационно - мыслительным 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 действия и соотнося их с навыками как уровнем речевой способности, и собственно речевую деятельность, в основе которой лежит умение. 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 реципиентов 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.

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. Второй - 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 реципиент (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 реципиента 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 психо лингвистическую 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 смысловом единстве (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. 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 события, ситуации, идеи, чувств, побуждения, 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

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 деятельность (в том числе речевую); 4) получается ли в результате осуществления совместной деятельности коммуникантов единый текст; 5) реагируют ли коммуниканты на изменения констатиции; 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 и аудирования

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. Тапочка, 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; б) 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", реципиенты должны уметь в случае необходимости правильно произносить слова и интонировать фразы текста. И чем лучше реципиент 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 реципиенты 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

национальноориентированные 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 лексемы;
- 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 ит.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 ит.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 ит. 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 такжек 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- синтактико-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 presuppositions. 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 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: 2526]):

- 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 [Eckardt1993;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: гештальтпсихология; 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

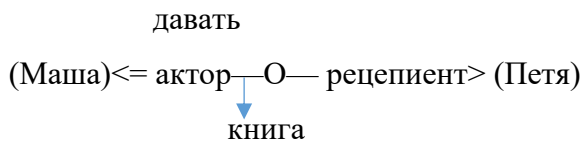
За последние годы предложен ряд моделей понимания. В данном исследовании мы не можем изложить здесь все эти модели, а кратко остановимся лишь на четырех из основных моделей.

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 умозаключения и интерпретации местоимения, 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 Пете книгу*) концептуально значительно проще сложной структуры личного знания [см. рис. Б.М. Величковский, 1982, с. 215]:



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 [Garnham. 1981 .р.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 языковлечения 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.

Помнению 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 конститuentами 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. Вежицкая, 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 конструкт, 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 выбирает 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 потенциалов 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. Вежицкая 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. Киризе 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 герои - 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, ЗВОНКИЙ, 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, кылкызыл*, 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 плодотворным 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 Айчүрөк, Айгүль, Айсалкын, Айкүмүш, Айжан) да с такой интонацией, что для русского слуха это может показаться по меньшей мере вычурным. Концепты *көзү, кучук* в кыргызском имеют уменьшительно-ласкательное, обычно используется по отношению к ребенку (*күчүгүм, кучуктай, көзүм*), у кыргызов «кой» считался основой богатства, даже средством существования, поэтому с ним связано все ласкательное и красивое (*кой көз, 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 нас. 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 слыхавшие 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 соотношении 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, 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 сценарии, 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 20го 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 узбекане 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 лингвокультуры (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. Причинноследственные 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, v.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 знания 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 кыргызов 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 «сооктошуу», 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 «сойке 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 «тертое»; . 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 обряд 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 (мамык 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 ребенка, его омывают теплой водой из сорока ложек - "кырк кашык сууга киринтү", стригут утробные волосы - "карын чач", вместо "ит көйнөк" надевают другую рубашку - "кырк көйнөк". 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-туйи** ("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 «жаназ» 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 - "гүл көтөрүү", переодевание в траурную одежду - "кара кийүү", плач - "өкүрүү", приём и расположение гостей - "конок алуу", омывание покойника - "сөөк жуу", оборачивание покойника в саван - "кепиндөө", проводы - "узатуу", похороны - "сөөктү коюу"; послепохоронные обряды - общий плач возвращающихся с могил людей - "өкүрүү", раздача одежд и личных вещей покойного - "мүчө", 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 - "үчүлүгү", 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 алгоритмизированной 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:

- Расти, расти, репка, сладка!

Выросла репка... большая пребольшая.

Пошел дед репкувать:

тянет — потянет , вытянуть

не может.

Позвал дед бабку.

Бабка за дедку,

Дедка за репку —

Тянут — потянут,

вытянутьне могут.

П Внучка за бабку,

Бабка за дедку,

Дедка за репку —

Тянут — потянут,

вытянутьне могут.

Позвала внучка Жучку.

озвала бабка внучку.

Жучка за внучку,

Внучка за бабку,

Бабка за дедку,

Дедка за репку —

Тянут — потянут, вытянутьне могут.

Позвала кошка мышку. Мышка за кошку,

Кошка за Жучку,

Жучка за внучку,

Внучка за бабку,

Бабка за дедку,

Дедка за репку —

Тянут — потянут,

вытянутьне могут.

Бабка за дедку,

Дедка за репку —

Тянут — потянут, вытянутьне могут.

Позвала Жучка кошку. Кошка за

Жучку,

Жучка за внучку,

Внучка за бабку,

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, Бабу 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
Чёпти кайдан табасын?
Акындарды «жаман» деп,
Кепти кайдан табасын?*

Данное стихотворение имеет специфичное структурнотипологическое строение, состоящее только из рифмующихся вопросных конструкций ответного характера, образуя стихотворение: следующий пример стихотворения «Улгу ырлар» Т.Сатылганова:

*Эчкинин көркү — төл менен,
Эгиндин көркү — жер менен,
Эликтин көркү — тер менен,
Эр жигит көркү — эл менен.*

Данное четверостишие состоит из 10 слов, из них слова (*көркү, 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 залаять 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»

*Ашыгың булбул мен болуп,
Арзыган жарым сен болуп
Аиланып учуп келип мен
Чарбагыңа коноюн;
Чарбагыңдан учурсаң,
Гулзариңа коноюн;
Гулзариңдан учурсаң,
Өрмөгүңө коноюн;
Өрмөгүңдөн учурсаң
Көйнөгүңө коноюн;
Көйнөгүңдөн учурсаң,
Саамайыңа коноюн;
Саамайыңдан учурсаң
Маңдайыңа коноюн;*

*Маңдайыңдан учурсаң,
Кабагыңа коноюн;
Кабагыңдан учурсаң,
Сагагыңа коноюн;
Сагагыңдан учурсаң,
Тамагыңа коноюн;
Тамагыңдан учурсаң
Мамагыңа коноюн;

Жолотпостон түртсөң да,
Жоо көргөнсүп үрксөң да,
Мен жубайың болоюн!*

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 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 предшествующий 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 киик [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 караңгы, жарымы - жарык.

Половина месяца темная, половина - светлая (бывают горести, бывают и радости). Бывает в жизни полоса белая и полоса черная.

4. Айла - алтоо, акыл - жетее.

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 өмүр 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 болсоң, 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 жеңет.

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 ана-мына 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. Сүйбөгөнгө сөйкөнбө.

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. Уйдө 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 насмешит (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 микро стратегии, 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].

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 извлечении 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 вместилищу 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 субъективацией (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 времяособоевниманиеуделяетсяпрежде 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 импликация, пресуппозиция, намерения говорящего и т.п. [dark, 1977, p. 154]. Система значений слов хранится в долговременной памяти, а именно в семантической сети человека, семантическая память хранит общие, абстрактные, деперсонализированные 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. p. 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. HanpHMeр: [Collins, Quillian,1972: Denhiere. Dubois, 1978; Glucksberg, Danks 1975, Tulving 1972].

Психолингвисты 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. A.Gamham [1985] предложил такие характеристики, как знакомость (частотность слов), связанные слова (*хлеб-соль*), несвязанные слова (*хлеб-врач*), слово-неслово (*пиво-слиго*), несловонеслово (*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 неродногона зрительное узнавание неродных слов? Каково соотношение между ментальными лексиконами родного и неродного языков? Мы провели экспериментальное исследование выше указанного 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 изтаких 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 «сүйүнчү», «көрүндүк», «жентек», «ат коюу», «тушоо кесүү», «калың», «сөөктөшүү», «отко киргизуу», «төркүлөтүү», «ала качуу» и другие. По случаю рождения младенца существовал целый ряд действий, наполненный необычной радостью. Это «сүйүнчү» — оповещение, с целью получить подарок за сообщение радостной вести, «көрүндүк» — подарки за право посмотреть новорожденного первый раз, «жентек» или «бешик 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 аиле 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 кесүү» — 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 кесүү» 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.Дризде. "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 иконструируется «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 «межязыкового сознания». А.Е. Супрун останавливается на условиях манифестации языкового сознания и т.д. Е.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 языки 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: внутри языковой 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», системазначений» [Леонтьев, 1979: 5]. Образ мира, по 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 А. 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 уязвимого 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 национальнокультурный 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. Вежицкой, 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 сгустки 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.И. 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 (религиознохудожественных) 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 языкомыслительной 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

большой 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 узусными (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. Потемной 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 (Еура 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» картинами 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 — жаным сезип жатат, эненин жүрегу 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 долго временной 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 сформированное 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 внерусской 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 рецепиенты на вопрос «Какая картина возникает в вашем воображении, когда вы произносите слова пляска, береза, река, степь, лес_и д.р.?Словопляска вызвало у киргизских рецепиентов 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 береза 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 родина 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 психо лингвистическом 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 немало 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 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, обще), 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 билүү - ата, чоң 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, чоң 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 лингвopsихологическом плане представляется необходимым дать определение того понятия стереотипа, которое может быть реализовано в структуренового 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 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 ментальнолингвального комплекса, формируемая инвариантной совокупностью валентных связей, которые приписаны данной единице и

репрезентирующих 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 являются 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 комплектности и некомплектности 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 нереализовываться 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 лингвокогнитивного уровня, в работах последних лет

выделяются такие составляющие:

1) система национально-детерминированных минимизированных представлений [Гудков, 1994, с. 120];

2) фразеорефлексы [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 рече-мыслительной 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 рецепиентами 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 осознанны. 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. Рецепиенты 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 рецепиентами-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 успешность 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 нестереотипизованности» [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, национальноспецифической структуры аттракции и других явлений, присущих русской языковой личности точки зрения кыргызской ментальности и языковой картины мира.

С целью чтобы определить соотношение стереотипов при взаимовосприятии реципиентов кыргызов, узбеков и русских мы провели психо лингвистический 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 |
|--|---|
| <p>Добрые, гостеприимные, красивые, трудолюбивые, умные, дружелюбные, веселые, жизнерадостные, честные, талантливые, образованные, смелые, справедливые, сильные, открытые, ленивые, доверчивые. Кыргызы любят: кумыз, свободу, бешбармак, мясо, семью, праздники, родину, митинги, встречать гостей, комуз, политику, природу, бозо, кыз куумай, улак, кок бору, горы, орлов, труд.</p> | <p>Честные, умные, добрые, образованные, щедрые, гостеприимные, культурные, интеллигентные, высокие, веселые, красивые, жизнерадостные, современные. 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. 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. 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, сценарии, 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 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 ментальнолингвального комплекса представителя определённой этнокультуры, реализуемый в речевом общении в виде нормативной локальной ассоциации к стандартной для данной культуры ситуации общения.

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 У КЫРГЫЗСКИХ РЕЦИПИЕНТОВ

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 структуры в тексте, в дискурсе, связанный со специфическим отбором когнитивных операции 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 реципиента 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 түрдүү 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 караңыз (тамга ишкананын дарегин билдирет); употребить до — чейин пайдалануу керек; денежные переводы — акча которуулар; кредиты — кредиттер; банк бакай — бакай банк; улица Пушкина — Пушкин көчөсү; 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 Мортон» [Morton, 1969]. Значение отдельной буквы как часто является неопределенным; и так 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 информации 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 аудиторам.

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

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 культурноценностная 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 тронem. 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 462 г.) сделан из золота и слоновой кости, был построен из мрамора, крышу придерживали широкие колонны по 2 мв ширину и 10 мв высоту.

Длина 64 м, ширина храма 27 м, общая площадь около 1728 м кв. Вход в храм оберегали бронзовые двери которые были по 10 мв высоту. Сама статуя представляла собой Зевса сидящего на троне.



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 109 м, ширина - 50 м и высота колон 20 м. Крышу храма придерживали 127 круглых колонн, по преданию каждая колонна являлась даром от 127 греческих царей.



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 - 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 (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 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 - это 30метровая 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, скрепленной железом и отделанного бронзой. Лицо его было обработано золотом, 12 лет.



При опросе реципиенты кыргызы среди культурных ценностей назвали красоту и любовь к природе. Необходимо ориентировать реципиентов к красоте, чудесам природы. Мы приводим материалы из «Семи чудес» природы для культурно- ценностной ориентации кыргызских реципиентов.

АМАЗОНКА, РЕКА И ЛЕС

Бассейн Амазонки (или Амазония) расположен на территории 9 государств: Боливия, Бразилия.



ВОДОПАДЫ ИГУАСУ

Аргентина, Бразилия Водопады Игуасу (Iguassu, Iguazu) расположены на реке Игуасу, на границе Аргентины и Бразилии.



ЗАЛИВ ХАЛОНГ

Вьетнам Залив Халонг (Ha Long Bay, Ха Лонг) расположен на побережье Южно-Китайского моря, Вьетнам. Халонг.



НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПАРК КОМОДО

Индонезия Национальный парк Комодо (Komodo) территориально расположен между островами Флорес и Сумбава



ОСТРОВ ЧЕДЖУДО/ЧЕДЖУ

Республика Корея Остров Чеджудо или Чеджу (Cheju-do) территориально расположен в Корейском проливе в 130 км от побережья.



ПАРК ПУЭРТО ПРИНЦЕССА

Филиппины Пуэрто Принцесса - подземный речной национальный парк, расположенный на острове Палован.



СТОЛОВАЯ ГОРА

Столовая гора (Table Mountain) или Тафельберг (Tafelberg) расположена на побережье Столовой бухты.



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.

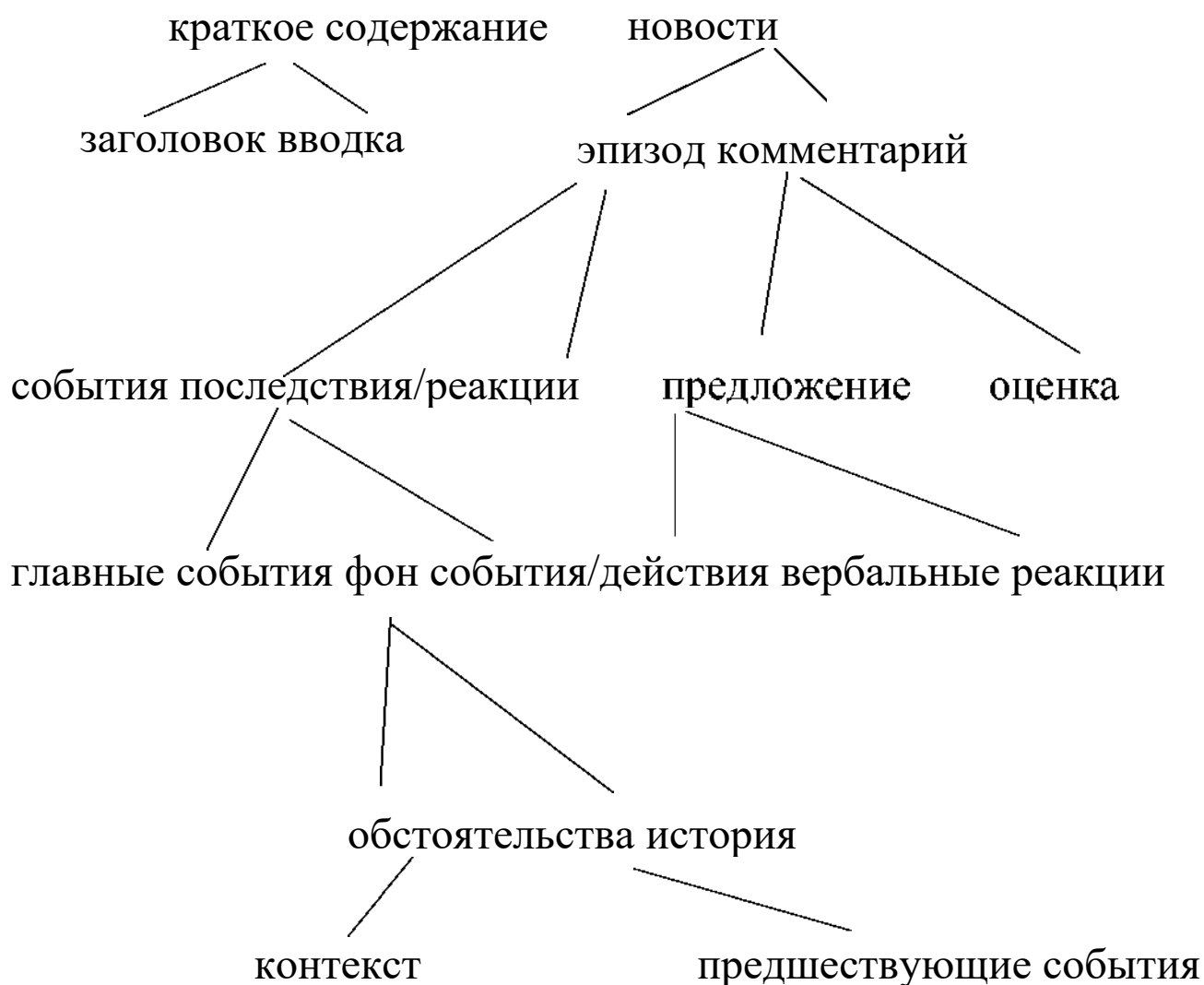
Например, разные структуры басен, историй, рассказов, поэзии, драмы, репортаж о новостях, реклама и т.д. Ниже мы рассматриваем "супер структурную схему дискурса новостей" [ван Дейк, 1989, с. 256]. Например: *Въезд в город - за деньги Говорят, что въезды в город разрешат делать*

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.

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".

Дискурс новостей



Новым подходом к чтению иноязычного текста является "целостное чтение - дискурсивный 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 Ефесеянам-Свободой, Барух - Необъятностью, Псалтирь -Мудростью и Истиной, Иоанн-Светом, Книга Царств-Еосподом, исход называет тебя Провидением, Левит-Святостью, Уздра-Справедливостью, вселенная-Богом, человек-Отцом, но Соломон дал тебеимя Милосердие, и это самое прекрасное изо всех твоих имен».

Студенты не поняли текст кроме последнего предложения (И это самое прекрасное изо 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).

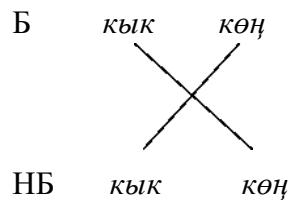
Мусульманская вера обязывает почти каждого мусульманина чтение корана... Куран и келме являются лакуной, так как мы не понимаем содержание, смысл, значение слов текста, потому что куран на арабском языке. Мы цитируем целые выдержки, страницы из курана, заучиваем наизусть. При этомпроисходит восприятие иноязычной речи без понимания, то есть здесь происходит полное непонимание.

Суро. Фатиха Бисмиллахир рахмонир рахим Абуузу биллаахи минашайтоонир рожиим. Алхамду иллахироббил альамин Ар Рохманир рохим Молики ямвиддин Ийяка наъбуду ва ийяка настаъин Ихдинас сиротал мустаким Сироталлазиина анъамта ъалаихим гоирил магзуби алаихим 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. 2 Субханаллох 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 кёь чаптым*. В данном случае слово *агылда* имеет лакуну в сознании небаткенца, восполняемую словом *малканада*. А сочетание *кык каздым* содержат общекрыргызские слова, но с иным семантическим содержанием. В баткенской и небаткенской речи обнаруживается семантическая метатеза:



В кыргызском языке *кык* «навоз», *көң* «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, *күң* «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 *күң чабуу* является чуждыми и непонятными. Или другой пример, *эңкеесизби, эңкейсеңиз инип кетели дедик эде*. На литературном языке означает *Ылдый жакка барасыздарбы, барсаңыздар машинаңыздарга отуруп кетели дедик эле*. Также для языкового сознания носителя литературного языка семантика слова *эңкеесизби, эңкейсеңиз инип кетели* (*ылдый жака барасызбы, барсаңыз отуруп кетейли*) по-баткенски является чуждыми непонятными. Сочетание *эңкеесизби, эңкейсеңиз инип кетели* также содержат общекрыргызские слова, но с другим семантическим содержанием. Еще один пример недопонимания при общении представителей двух говоров когда происходит интерференция. Слова *чоң апа* и *чоң эне*. В речи Аксыйского говора *чоң апа* называют внуки свою бабушку по отцовской линии, то есть мать отца. А *чоң 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 социо-лингвокультурную 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 реципиента - это прежде всего «свобода, независимость».

У кыргызских реципиентов 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 реципиентов слово *родина* ассоциируется, безусловно, с *березой*.

При чтении и аудировании на русском языке как неродноммы 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 реципиентов 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 соотносительно «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.), *степи, неба, солнца, луны, круга, огня* (каз.); *водной стихии* (кирг.); *дороги, пути* (кирг. и рус.); «чревных образов страдания» - *дыхания, сердца, утробы* (в ближневосточной 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 идейнопоэтической 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 словеснохудожественные 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 Фонякова «Морская прогулка с казахским поэтом».

Лежало *море* широко - Летел наш катер по волнам,
До ломоты в глазах Забыв о тормозах,
Тянулось море далеко...Швыряло *брызги* в лица нам
«Как *степь*», - кивнул казах. «Как *пыль*», - 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 бывшего 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 в начале 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 словеснообразного 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 идейнохудожественные 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 находя 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 (ею 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 ягненкомбыла...»). 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 киргизском 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 красноватую, 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 барана-самца, 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 этноэдем 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 словообраз.

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 «предают 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 донныне живой афористический фонд общенационального русского языка.

А в киргизском языке у соответствующей пары слов- образов *кукук* и *булбул* - совсем иная эмоциональная окраска: здесь это не поэтические антонимы, а скорее всего поэтические синонимы. *Кукук* для киргизов - образ-символ мелодичного и задушевного пения. У киргизов «.. голос кукушки считается благозвучным». Характерно народнопоэтическое выражение: «*Кукуктун үнүндөй таңып турган кооз ырлар*» - «Красивые песни, подобные мелодичному голосу кукушки». Фразеологизмом *кукук- 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,
Тамна 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 *кукук* 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 рецепиентов.

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 субъективноличностный 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, лексикосемантическом 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 соотносительно «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 значения 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 значения 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, послелогоми.

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 карава и 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 значения деепричастия 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: Узүлгөн ак булуттар тоо чокусу аркылуу тартылышып, күн нурунда чагылышып обочолонгон монастырь булуттар алып учуп, абада калкып жүргөндөй 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 рецепиенты 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 - кивер (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, эпостась, 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: послетестовые 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 реципиентами;
- 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.Е., 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 реципиентов 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 реципиенты сталкиваются при чтении.

С точки зрения национального сознания типичные трудности проявляются прежде всего при восприятии словесных образов русских текстов. Для кыргызских реципиентов 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 реципиентов оказываются также собственные имена литературных героев в книгах известных писателей и поэтов. Эти имена стали нарицательными именами в общеязыковом 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 несется*" (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 рецепиенты 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 синии и зеленый цвета, приходится учитывать, что слово *көк* по-кыргызски означает не только подобно немецкому *blau* «синий» и «голубой» (причем здесь нет однословного дифференцирующего эквивалента немецкому *himmeblau* «небесно-голубой»), ибо *көк* 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 (*көк жалбырак* — *зеленые листья*, *көк алма* — *зеленое, незрелое яблоко*) «серый», когда разговор заходит о серых глазах (*көк көз*; о специфической эмоциональной окраске оборота - ниже) и «траур»: *көк кийим* - 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 влияют 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 конструкции (например, сложноподчиненного предложения 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 чтение, 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 пролонгированность 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 - дискурсный 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 лакун", системно интерпретировав национально-лингвокультурную специфику смыслового восприятия инокультурного текста. Практика убедительно доказала то, что языковые и культурные лакуны 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.

13. 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 рецепиентов, а также зон потенциальных педагогических коллизий.

14. 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 рецепиентов.

15. 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, мыслительноинтеллектуальной 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 части книги 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, когнитивноментальных, 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.

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 рецепиенты- 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, рече движения 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 лакун», 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 реципиентами 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 реципиентов 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 реципиентами-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. Көркөм тексттеги уйкаштыктын лингвопоэтикалык ролу //Адабият жана искусство маселелери.- Б.,2008. -№ 1.- 42- 45 б.
2. Абдыкеримова А.Э. Лингвопоэтика статусу жана проблемалары: Филол. илим-н доктору...дис. автореф. - Б., 2008. - 47 б.
3. Абдыталипова Г.Ж. Параллелдүүлүктүн экспрессивдүүлүктү жаратуусу мүмкүнчүлүктөрү. 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 б.
5. Абдимиталипова Г.Ж. Жеңи-Жок менен Барпынын «Аккан Суу» деген ырларында параллелизмдин берилиши // Мамлекеттик тил жана анын башталгыч класстарда окутуунун маселелери. - Ош, 1999. - 147-152 б.
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. Көркөм 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 записки 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. Баястанов 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 РКП. 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 суйлошуусундогу 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 Моек. ун-та; 1974, с. 6578.
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, институтязыкознания. 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 Моек. 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 иностр. 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. Гаузенбласс К. О характеристике и классификации речевых произведений // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. УШ. 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 за рубежом . - 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. Эйгер Е.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 пониманиитекста. 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. Горького. 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-трус. филологии [Ошск.гос. ун-та].- Ош, 2011,3-1266.
132. Зулпукаров К. Кыргыз паремияларынын түрлөрү, түзүлүшү жана педагогикалык максатта колдонулушу // Эл агартуу.-2002. №5-6
133. Зулпукаров К., Абдулатов А., Малабаев М. Бата салтты үйрөнүүгө арзыйт. (Паремиялогиялык этюддардан) Эл агартуу.-2002. №3-4
134. Зулпукаров К., Абдулатов А., Малабаев М. Паремиялогия жана негативдуу магиялык формулалардын паремикадагы орду. Эл агартуу.-2002. №7-8
135. Зулпукаров К., Эргешова С.Б. Менталитет жана паремикалык дүйнө сүрөтү жөнүндө. Ош мамл. ун- тетинин жарчысы.- Ош, 2009 №6-42-46 бб.
136. Ибрагимов С. Лингвокультурология - тилдик маданият таануу.Б., 2004.
137. Ибрагимов С. Тилибиздин көйгөйлөрү жетиштүү //
138. Иванов О.Б. Фоновый 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 скоростичтении// 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. Миролубова. М.: МГУ, 1980. 92с.
164. Кондратьева В. А. Оптимизация самостоятельного чтения. // Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе. Вып. VI, МГПИИЯ им. М. Тореца. 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., 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., 1991, 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.Е., Лузина Л.Е. 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. Психолингвистика и проблема функциональных единиц речи // Вопросы теории языка в современной зарубежной лингвистике. М., 1961.
189. Леонтьев А.А. Психолингвистические 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 / Психолингвистика 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 психолингвистике. 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 «Психологопедагогические 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.
208. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
209. Линдсей П., Орманн Д. Переработка информации человеком/ Пер. с англ. М., 1974.
210. Лойко Н.А. Исследование этнопсихологического своеобразия познавательной деятельности студентов// Этническая психология. М.: «РУДН», 1984, с. 34-37.
211. Лосева Л.М. Как строится текст. - М., 1980.

212. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек - текст - семио-сфера - история. М., 1998.
213. Лотман Ю.М. Структура и семиотика художественного текста. XII. Вып. 515, Тарту, с.8-28.
214. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики, МГУ, 1975.
215. Лурия А.Р. Язык и сознание. М., 1979.
216. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М., 1981.
217. Матвеева Т.В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий. Свердловск, 1990.
218. Мамытов Ж. Корком чыгарманын тили. - Ф.Д990.-124 б.
219. Маразыков Т.С. Текст таануу жана анын айрым маселелери. 1- китеп. - Б., 2005.- 144 б.
220. Маразыков Т.С. Экстралингвистикалык факторлордун тексттеги интеграциясы. 2 -китеп. - Б., 2005.- 167 б.
221. Маразыков Т.С. Кыргыз тилинде тексти интеграциялоочу лингвистикалык каражаттар. 3- китеп. - Б., 2005.-166 б.
222. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика, - Минск:Тетра Системе, 2008
223. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. М.: Флинта: Наука, 2011.
224. Мусаев С.Ж. Текст: прагматика, структура. - Бишкек, 2000.
225. Мусаев С.Ж. Кыргыз тил илиминин маселелери. - Б., 2010.- 756 б.
226. Мусаев С.Ж. Тексттин коммуникативдик структурасы //Кыргыз тил илиминин маселелери - Б., 2010. -461-753 бб.
227. Мусаев С.Ж. Текстти система-структуралык анализге алуунун илимий методологиялык негизи // Тил, адабият жана искусство маселелери.- Б., 2009.-№ 3 (8).- 25- 30 б.
228. Николаева Т.М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. Лингвистика текста. М., 1978.
229. Орузбаева Б.О. Кыргыз тил илими: Макалалар жыйнагы. Том II.-Б., 2004, - 288 б.
230. Оморов А. Жолон Мамытовдун ырларынын поэтикасынын айрым маселелери. - Бишкек, Жалал- Абад, 2002-124 б.
231. Омуралиева С. Тексттин семантикасы жана структурасы (Ч. Айтматовдун көркөм чыгармалары боюнча). Филол. илим. д-ру, дис. автореф. - Б., 1999.- 42 б.
232. Омуралиева С. Ч. Айтматовдун көркөм чыгармаларына лингвистикалык илик. - Б., 1999.- 158 б.

233. Омуралиева А.О. Кыргыз макалдарынын тексттик табияты (Тексттик этнолингвистикалык аспект) Филол. ил-н канд. ... дис. автореф. - Б., 2008. - 22 б.
234. Паршин П.Б. Теоретические перевороты и методологический мятёж в лингвистике XX века // Вопросы языкознания. - 1996. - № 2. - С. 19-42.
235. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994.
236. 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).
237. Пименова М.В. Когнитивная лингвистика. Кемерово: ИПК «Графика», 2004
238. Политический дискурс в России. Материалы рабочего освещения. М., 1997.
239. Попова З.Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А. Стернин. - Воронеж: Истоки, 2002.
240. Попова З.Д., И.А. Стернин. Когнитивная лингвистика. - М.: АСТ: Восток Запад, 2007
241. Потёбня А.А. Мысль и язык. - Киев, 1993.
242. Прохоров Ю.Б. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 1996.
243. Проблемы психолингвистики: слово и текст. Тверь, 1993. // Цитаты Кукушкиной С.К., Галеевой Н.Л. и Асмуса А. из этой книги.
244. Психология. Словарь // под ред. А.А. Петровского, М.Г. Ярощевского. М., 1990.
245. Психологический словарь. Изд. 2. М., 1996.
246. Психолого-педагогические основы обучения иностранным языкам: Хрестоматия // сост. А.А. Леонтьев (Методика и психология обучения иностранным языкам), 1990-1992.
247. Ратмайр Р. Функциональные и межкультурные аспекты прагматических клише / Речевые и ментальные стереотипы. 1995, с. 100-106.
248. Рафикова Н.В. Динамика ядра и периферии семантического поля текста. Дисс. канд. филол. наук. Тверь. 1994.
249. Рафикова Н.В. Экспериментальное исследование инвариантных характеристик поля текста // Сбор. Статей. Текст и слово. Тверь, 1993, с. 103.
250. Рахилина Е.В. О тенденциях в развитии когнитивной семантики // Известия РАН. Сер. лит. и яз. - 2000. - т. 59. - № 3. - С. 3 - 15.
251. Рябцева Н.К. Ментальная лексика. Когнитивная лингвистика и

- антропоцентричность языка // www.dialog
252. Рейтман У. Познание и мышление - моделирование на уровне информационных процессов / перевод с ант. М.: «Мир», 1996.
253. Реформатский А.А. Введение в языковедение. М., 1997.
254. Рождественский Ю.В. Лекции по общему языковедению. М.: «Высшая школа», 1990.
255. Рознюк В.К. Психолингвистический подход к обучению иностранному языку. М., 1990.
256. Рубо И.Г. К вопросу о психологической характеристике стратегий чтения научного текста // Психологические, методические, лингвистические аспекты. М.: «Наука», 1990.
257. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1989.
258. Ружицкий И.В. Текст в восприятии носителя иной культуры (проблемы комментирования). Дис. канд. фил. наук. М., 1994.
259. Руднев В.П. Теоретико-лингвистический анализ художественного дискурса. Дис. докт. фил. наук. М., 1996.
260. Русский ассоциативный словарь. Кн. 1-2. М., 1994. Кн.3-4. М., 1996.
261. Русская грамматика, 1982. Т. 2. Синтаксисе. 83
262. Рыжков В. А. Особенности стереотипизации, сопровождающей социализацию индивида в рамках определения национальной культурной общности // Языковое сознание; стереотипы и творчество. М., 1988, с.4-16.
263. Рыжкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. М.: изд-во Моск-ун-та, 1983.
264. Рябова Т.В. О применении концепции управления усвоения в обучении русскому языку иностранцев / Сбор статей: Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. М., 1972.
265. Сабурова Г.Г. К сопоставлению процессов аудирования и чтения// Методика преподавания иностранных языков в вузе. Т 3, ч.1, М, 1973, с. 110-116.
266. Саматов К. Кыргыз тилиндеги оң-түс сөздөрүнүн лексика- семантикалык жана стилистикалык мүнөздөмөсү - Бишкек, 2003.- 280 б
267. Сахарный Л.В., Штерн А. С. Набор ключевых слов текста // Тезисы докладов «Психологопедагогические и лингвистические проблемы исследования текста». Пермь, 1984.
268. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику. Ленинград: Изд.

- Ленинградского университета. 1989.
269. Сахарный Л.В. Человек и текст: две грамматики// Человек - текст - культура. Екатеринбург, 1994.
270. Селиванова С.И. Взаимосвязь когнитивного стиля и процессуальных характеристик мышления. М., 1988, с.23.
271. Селиванова С. И. Национальное восприятие образов мира при чтении худ. Литературы. // Лингвометодические проблемы РКП. Иркутск, 1993, с. 62-68.
272. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981.
273. Словарь ассоциативных норм русского языка. М., 1977.
274. 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.
275. Сыдыков М., Тургунбаев С. Токтогулдун чыгармаларынын текстологиялык изилдөө маселелери. Стилдик өзгөчөлүк - Фрунзе, 1975 -109 б.
276. Сырдыбаев М., Тургунбаев С. Токтогулдун чыгармаларынын текстологиялык изилдөө маселелери.- Ф., 1975.- 109б.
277. Соколов А.Н. Психологический анализ понимания иностранного текста.- Известие Академии педагогических наук РСФСР, вып.7, 1947.
278. Соколов Е.Н. Механизмы памяти. М.: Изд-во Моск.ун- та, 1969.
279. Солганик Г. Я. Стилистика текста. М.: «Наука», 1997.
280. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. М.: «Тривола», 1996.
281. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Уфимцева «Культурный знак» Выготского и гипотеза Сепира-Уорфа // Национально-культурная специфика речевого общения народов СССР. М., 1982.
282. 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.
283. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. М., 1985.
284. Сорокин Ю.А. Марковина И.Ю. Национальнокультурные аспекты речевого мышления//Исследования речевого мышления в психолингвистике. М., 1985.
285. Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю. Культура и ее этнопсихолингвистическая ценность// Этнопсихолингвистика. М., 1988.
286. 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.
287. Сорокин Ю.А., Михалева И.М. Прецедентный текст как способ фиксации языкового сознания // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993, с.98-117.
288. Сорокин Ю.А. Попытка осмысления феномена культуры в рамках нового концептуального аппарата// Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. М., 1996, с. 67-74.
289. Сорокин Ю.А. Этнические формы культуры: сознание и модусы его вербальной репрезентации (компарационные цепочки) // Лингвокогнитивные проблемы межкультурной коммуникации. М., 1997, с. 21-36.
290. Степанов Ю.С. Индоевропейское предложение. М., 1989.
291. Степанов Ю.С. Язык и метод современной философии языка. М.: «Языки русской культуры», 1998.
292. Структуры представления знаний в языке// Сбор.научно-аналитических обзоров. М., 1994.
293. Суркеева В.Б. Речевые механизмы восприятия иноязычного текста в условиях кыргызско-русского двуязычия. Дис. ... канд. филол. наук. - Ош, 2005.- 165 с.
294. Тагаев М. Дж. Полипарадигмальное описание морфемики и словообразования (на материале русского и киргизского языков). - Б., 2004 - 282 с.
295. 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.
296. Тарасов Е.Ф. Ролевая интерпретация понятий «значение» и «смысл»//Проблемы психолингвистики. М., 1975.
297. Тарасов Е.Ф. Тенденции развития психолингвистики. М., 1987.
298. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение - новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996.
299. Тарасов Е.Ф. Философские проблемы психолингвистики// Психолингвистические проблемы семантики. М.,1983.
300. Тарасов Е.Ф. Языковое сознание и образ мира (предисловие)//X11 Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1997.
301. Темиркулова Ы.А. Языковая картина мира в русскокыргызском культурно-смысловом пространстве (на материале концептов «глаз-коз» и «лицо-бет»). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Бишкек, 2010.- 24 б.
302. Турдукожоев Т.Ч. Айтматовдун чыгармаларынын стилдик өзгөчөлүктөрүн мүнөздөгөн

- көркөм сөз каражаттары. Филол. ил-н канд. ... дис. автореф. - Бишкек, 2000.- 21 б.
303. Түмөнбаева М.Ж. Кыргыз тилиндеги айтымдын эмоционалдык-экспрессивдик каражаттары (Илептуу айтымдын негизинде) Филол. ил-н канд. ... дис. автореф. - Бишкек, 2010.- 22 б.
304. Токтоналиев К. Кылым карыткан кыргыз тили//Тил, адабият жана искусство масселелери.-Б.,2009-№3(8)-10- 24 бб.
305. Тойчуев Т.К. Кыргыз тилиндеги мейкиндик маанидеги жөнөкөй сүйлөмдөрдүн моделдери. Филол. ил-н канд. ... дис. автореф. - Б., 2010. - 246.
306. Толстая С.М. Этнолингвистика в Люблине// Славяноведение. 1993, №3, с. 47-59.
307. Толстая С.М. Стереотип в этнолингвистике // Речевые иментальные стереотипы. 1996.с. 124- 127.
308. Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. Таллин, 1988, с. 344.
309. Урысон Е.В. Синтаксическая деривация и «наивная» картина мира// Вопросы языкознания. М.: «Наука», 1996, №4, с.25.
310. Усачева И.В., Ильясов И.И. Формирование учебной исследовательской деятельности/ обучение чтению научного текста. М.: Изд-во ун-та, 1986.
311. Усубалиев Б. Корком чыгармага лингвистикалык илик. - Б., 1994.- 196 б.
312. Усубалиев Б. Ш. Кыргыз филологиясы жана филологдору. - Б., 2007. - 410 б.
313. Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания// Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996, с. 139-162.
314. Ушакова Т. Психологические, психофизиологические исследования речи. М., «Наука», 1985.
315. Фейгенберг И.М. Вероятное прогнозирование в деятельности мозга//Вопросы психологии, 1963, №2.
316. Фоломкина С.К. Принципы обучения чтению на иностранном языке. М., 1974.
317. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: «Высшая школа», 1987.
318. Фрумкина Р.М. Психологические методы изучения семантики/ Психоллингвистические проблемы семантики. М., 1983.
319. Фрумкина Р.М. Экспериментальные методики изучения речевого мышления // Исследование речевого мышления в психоллингвистике/ под ред. Е.Ф. Тарасова. М., «Наука», 1985, с.203-224.
320. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М., 1989.

321. Хокетт Ч. Грамматика для слушающего // Новое в лингвистике. Вып. 4. М., 1965.
322. Хэллидей М.А. О «функциональной перспективе предложения» (ФПП в системе лингвистического описания // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. Лингвистика текста. - М., 1978.
323. Цветкова З.М. О методике устной речи // Иностранные языки в школе. 1995, №4.
324. Чистович Л.А. Речь, артикуляция и восприятие речи. М., 1965.
325. Чистович Л.А. Психоакустика и вопросы теории восприятия речи // Распознавание слуховых образов. Новосибирск, 1970.
326. Ченки А. Современные когнитивные подходы к семантике: Сходства и различия в теориях и целях // Вопросы языкознания. - 1996. - № 2. - С. 68-78.
327. Чистякова Г.Д. Психологические исследования содержательной стороны текста в связи с проблемой понимания // Вопросы психологии. 1974, №4.
328. Шаклеин В.М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста. М., 1997.
329. Шапошников В. Русская речь 1990-х. М., 1998.
330. Шарапкина Г.Н. Совершенствование аудитивных умений студентов старшего этапа обучения в языковом педагогическом вузе. Автор. дис. канд. пед. наук. Ленинград, 1984.
331. Шейман Л.А. и др. Ассоциативный словарь русской этнокультурологической лексики. Фрунзе, 1989.
332. Шенк Р. Обработка концептуальной информации. М., 1979.
333. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков. М., 1947.
334. Шехтер М.С. Зрительное опознание. // Закономерности и механизмы. М., 1981.
335. Шкатова Л.А. и др. Инвариант как универсальный компонент речевого поведения // Психолингвистика и межкультурная коммуникация. 1991, с.332-333.
336. Шмелев Д.Н. Грамматические исследования. Функционально-стилистический аспект: суперсегментная фонетика, морфологическая семантика. М., 1989, 284с.
337. Шмелев Д.Н. Язык и личность // АН СССР: Институт русского языка. М.: «Наука», 1989, 212с.
338. Шпринберг Д.М. Обучение аудированию на III курсе языкового вуза (на материале английского языка). Автор. дис. ...канд. пед. наук. Ленинград, 1973.
339. Штерн А. С. Влияние лингвистических факторов на восприятие речи. Автореф. дис.канд. филол. наук. 1981.
340. Штульман Э.А. Теоретические основы моделирования экспериментального исследования в методике обучения иностр. языкам. М., 1982.
341. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного для

- зарубежных филологов-русистов. М.: «Русский язык». 1990.
342. Этническое и языковое самосознание. М., 1995.
343. Эргешова С. Б. Паремияларда антонимдик концепттер аркылуу тилдик дуйно суротунун жана менталдык пропозициянын берилиши. Филол. ил-н канд. дис. автореф. - Б., 2010. - 19 б.
344. Юдахин К.К. Кыргызско-русский словарь. Москва: «Советская энциклопедия» 1965. Т.1.
345. Юдахин К.К. Киргизско-русский словарь Фрунзе, 1985
346. Якобсон П.М. Общение людей как социальнопсихологическая проблема. М., 1973.
347. Язык и наука конца 20 века// Под ред. Ю.С. Степанова. М., 1995.
348. Язык, сознание, коммуникация. Вып. 3. М.: «Философия», 1998.
349. Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993.
350. Язык, сознание, культура, этнос: теория и прагматика// Тезисы всероссийского симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1994.
351. Anderson R. Cognitive Psychology, 1975.
352. Brown G. & Rule Discourse Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
353. Caron J. Les regularions du discours: Psycholinguistique et pragmatique du langage. -P., 1983.
354. Clark H. Psychology and language, New York, 1977.
355. 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.
356. 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.
357. Chomsky N. Rules and representations.-N.Y., 1980.
358. Chafe W.L. Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and wyiting. -Chicago, 1994.
359. Dijk T. A. vanText and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse. London: Longman, 1977.
360. Dijk T. A. van. Studies in the pragmatics of discourse - The Hague, 1981.
361. Dijk T.A. van. Prejudice in discourse: An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation. - Amsterdam, 1984.
362. Eckardt B. von. What is cognitive science. -Cambridge (Mass.). 1993.

363. Fenstad J.E. et al. Situations, Language and Logic. D., 1987.
364. Fletcher C. Surface Forms, Textbases and situational Models. 1983.
365. Foss D., Hakes Psycholinguistics, 1978.
366. Gumperz J.J. Discourse strategies. - Cambridge, 1982.
367. Gamham A. Mental models as representation of text.- «Memory and Cognition», 1981.
368. Johnson-Laird Mental models in cognitive science. 1980.
369. Kirkeby O.F. Cognitive science // The encyclopedia of language and linguistics. - Vol.2. - Oxford, 1994, p.593-600.
370. 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.
371. Leech G., Short M. Style in fiction: A linguistic introduction to English fictional prose.L, 1981.
372. Ludi G. Construire ensemble les mots pourledire: A propos de lorigine discursive des connaissances lexicales. - Tubingen, 1991.
373. Mandler J. Categorical and schematic organization in memory. -In: C.R.Puff(ed) Memory organization and structure.N.R., 1979.
374. Mol H. and Uhlenbeck E.V. Hearing and the concept of the phoneme // Lmgaa. V. VIII №2. 1959.
375. Minsky M. A framework for representing knowledge// Frame conceptions and text understanding. -B.,1980.-P.1-25.
376. Norman D., Lindsay P. Human Information processing.
377. Neisser U. Cognitive Psychology, New York, 1967.
378. Paivio A., Begg I. The psychology of language. Engiewood cliffs, 1981.
379. Peng D.L. Cognitive research on Chinese language . Chinese, 1991.
380. 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.
381. Rumelhart D.E., Norman D.A. Analogical processes in learning. - Univ. of California. CHIP 97. 1980.
382. Shen E. An analysis of eye movements in the reading of Chinese Journal of Experimental Psychology, 1927-10, p.158-183.
383. Tanenhaus M.K. Psychohnguistics: An overview // linguistics; the Cambridge survey. - Vol.3, Cambridge, 1989. P. 1-37.
384. Thomdyke P. Cognitive structures in comprehension and memory of narrativescoures.— Cogn.PsychoL, 1977, v.9.

385. 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.
386. Tzeng O.C.S. The three magnificent of a dinosaur caper // *Language meaning, and cultur*: The selected papers of C.E. Osgood. -N.Y., 1990, p. 1-31.
387. Woods W.A. An experimental parsing system for Transition Network Grammars // *Natural Language Processing*. -N.Y., 1973.

2 РАЗДЕЛ. РЕЧЕВЫЕ МЕХАНИЗМ ВОСПРИЯТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА В УСЛОВИЯХ КЫРГЫЗСКО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

ВВЕДЕНИЕ

В кыргызском языкознании еще не рассматривался вопрос о механизмах речи, о моделях понимания и порождения речевых произведений, хотя в зарубежной лингвистике данный аспект языка-речи давно является предметом углубленного изучения и стал достаточно хорошо осмысленным разделом языкознания.

Данная общая проблема, нуждающаяся в своем исследовании в условиях нашей республики, может стать предметом рассмотрения целого коллектива лингвистов. Она может быть разбита на более частные проблемы с целью специального изучения. Каждая такая подпроблема способна вызвать интерес в силу своей актуальности. Среди частных вопросов общей теории механизмов речи можно выделить задачу исследования особенностей актов обмена языковыми знаками в условиях кыргызско-русского билингвизма.

Основной коммуникативной характеристикой языкового общения является его двусторонность: в любом отдельном акте общения присутствуют два участника - адресат и адресант. Адресант продуцирует речевое сообщение. Адресат принимает речевое произведение. Они часто обмениваются сообщениями поочередно, путем чередования, меняя свои роли.

Процессы передачи и приема языковых сообщений нередко разделяются большими интервалами пространства и времени. Это разделение весьма типично для письменной формы общения и наблюдается и в сфере звукового языка: мы переговариваемся на большом расстоянии и слушаем записи речей, произнесенных десятки лет тому назад. Но в любом случае акты генерирования и приема сообщения реализуются с участием адресанта и адресата.

Такая двусторонность речевого общения предполагает разделение двух групп видов

речевой деятельности:

- продуктивных видов, связанных с передачей и продуцированием сообщения;
- рецептивных видов, обслуживающих механизмы приема речевых произведений;

Такое разграничение видов речевой деятельности вытекает из самой природы языкового обмена информацией.

С другой стороны, коммуникативная деятельность человека осуществляется в двух формах: устной (звуковой) и письменной (буквенно-знаковой). В устной речи психико-физиологическими комплексами являются говорение и слушание, а в письменной речи - писание (письмо, т.е. продуцирование письменных сообщений) и чтение про себя.

Чтение вслух и запись речи являются промежуточными, поскольку они не сводятся ни к продуцированию, ни к приему сообщений и охватывают обе формы общения, осуществляя переход от языка письма к языку звуков и обратно и не находясь целиком в какой-либо одной из них.

Множественность устных и письменных языков в мире обуславливает явление дву- и многоязычия. Для обслуживания обмена мыслями между носителями различных языков возникают специальные виды речевой деятельности, связанные с переводом с одного звукового или письменного языка на другой. Однако степень владения теми или иными языками не всегда бывает одинаковой. Обычно человек владеет родным языком (А) лучше, чем неродным (Б). Соответственно есть основания различать четыре вида речевой деятельности в области перевода:

- 1) устный перевод с языка А на язык Б;
- 2) письменный перевод с языка А на Б ;
- 3) устный перевод с языка Б на А;
- 4) письменный перевод с языка Б на язык А.

В данном случае перевод с неродного языка (Б) на родной (А) относится к рецептивным видам речевой деятельности, а перевод с родного (А) на неродной (Б) - к сфере продуктивной речевой деятельности.

Надо отметить, что перечисленные виды речевой деятельности не являются однопорядковыми и одинаково значимыми. Их отношение иерархично. Наибольшей значимостью и продуктивностью обладают говорение и слушание, затем - писание и чтение про себя, далее - все остальные виды речевой деятельности.

Ясно, что наше исследование предметно ограничено. Понимание текста осуществляется в рамках следующих видов речевой деятельности - чтения про себя и вслух, аудирования цельнооформленных письменных сообщений, письменного и устного перевода с

одного языка на другой.

Есть подвиды речевой деятельности (пересказ содержания текста, переписывание текста, составление резюме прочитанного или прослушанного, преобразование текста и т.д.), которые непосредственно несвязаны с темой нашего исследования и порою выходят за ее рамки, прямо соотносясь с методикой усвоения и преподавания языка.

Формы и типы речи, виды речевой деятельности соприкасаются, перекрещиваются и концентрированно представлены в тексте как организованном единстве функционально-семантических единиц языка. Сложная устроенность и полиаспектность текста создают условия для максимального речевого самовыражения единиц языка. Именно в нем язык как средство общения проявляется в полном объеме. Соотношение и корреляция видов речевой деятельности в условиях кыргызско-русского двуязычия, особенности текстовой реализации речевой коммуникации на двух языках, своеобразие понимания кыргызом письменных сообщений на русском языке еще не были предметом специального изучения.

Основные этапы исследования:

- ❖ определение темы и проблемы исследования (1994 г.);
- ❖ изучение литературы по лингвистике и смежным с нею областям знания (1994-2003 гг.);
- ❖ сбор материала (1994-1997 гг.);
- ❖ классификация, систематизация и обобщение собранного материала (1997-2002 гг.);
- ❖ интерпретация лингвистических фактов с позиций общего, русского и кыргызского языкознания (2002-2003 гг.);
- ❖ обсуждение предварительных результатов на заседаниях кафедры, на различных научно-теоретических и научно-практических конференциях (1998-2005 гг.);
- ❖ опубликование основных результатов исследования (2000-2005 гг.);
- ❖ написание, оформление и обсуждение диссертации (2005 г.).

Структура исследования второй раздел книги состоит из введения, разделов «Восприятие речи в условиях билингвизма» (1-ая глава), «Текст с точки зрения реципиента-билингва» (2-ая глава), «О сущности и механизмах аудирования и чтения текста при двуязычии» (3я глава), заключения и списка использованной литературы.

ГЛАВА 1. ВОСПРИЯТИЕ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

Вводные замечания

В данной главе в общих чертах излагается проблематика теории двуязычия применительно к национально-языковым особенностям населения республики. В рамках этой целеустановки решаются задачи:

- 1) выбрать исходную позицию для определения понятия двуязычия;
- 2) раскрыть сущность явления интерференции, возникающего в условиях языковых контактов;
- 3) охарактеризовать языковую ситуацию в республике;
- 4) определить особенности кыргызско-русского и русско-кыргызского двуязычия.

На фоне кыргызско-русского билингвизма рассматривается теория восприятия речи и текста как речевого произведения. С этой позиции будут освещены и следующие вопросы:

- 1) чтение и слушание как способы понимания речи;
- 2) основные теории восприятия речи;
- 3) лингвистические аспекты смыслового восприятия текста;
- 4) динамика понимания текста;
- 5) основания психо лингвистической теории понимания текста.

Изложение теоретического материала осуществляется на принципах теории речевой деятельности и функциональной дистрибуции языков, а также концепции языковой личности.

В нашей работе термины «двуязычие», «билингвизм» и «диглоссия»

используются как синонимы [67, с.79-89; 68, с.3].

§ 1.1. О языковых контактах, двуязычии и интерференции

Языковая жизнь любой страны неповторима, индивидуально специфична и обладает своими особенностями, детерминированными этническими, демографическими, историческими, социальными, политическими, культурными и другими факторами.

В век интенсивного роста информационных технологий и усиленной интеграции культурных ценностей по линии образования, науки, техники, искусства, религии, спорта, средств массовой информации и т.д. особую актуальность приобретают проблемы взаимоотношения континентов, государств, наций и народностей, взаимоотношения между

представителями различных этносов - великих и малых, развитых и отсталых, родственных и неродственных и т.д. Во взаимоотношениях этносов и государств важную роль играют языки. Именно с помощью языков осуществляется межэтнический и межгосударственный обмен информацией. Такую функцию выполняют только языки, обладающие большей социальной значимостью.

Как известно, языки не существуют изолированно, а в том или ином иноязычном окружении. Они сталкиваются и соприкасаются с другими языками.

Такое соприкосновение и контакты оказывают значительное воздействие на их функционирование и развитие. Языки развиваются, обогащаются и приобретают новые качества именно в результате взаимодействия с другими языками.

Основными показателями развитости языков являются отработанность и богатство лексики, точность, гибкость и стилевое многообразие грамматического оформления мысли, способность к обозначению всех сторон и свойств действительности, большая распространенность в пространстве-времени (большой территориально-временной охват), многочисленность количества и этнического состава пользователей, частота и плотность выражаемой актуальной информации, письменная фиксированность общечеловеческого опыта, многообразие и социальная значимость функций и т.д. Эти качества приобретаются языками в результате взаимодействия различных этносов и выступают как параметры высокого уровня их культуры. Поэтому изучение проблем двуязычия, многоязычия и языковых контактов является актуальной проблемой, непосредственно связанной с языковой политикой и языковым планированием.

Литература по вопросам билингвизма и взаимодействия языков весьма обширна. Имеются многочисленные специальные исследования, обобщающие опыт двуязычия и многоязычия народов мира и бывшего СССР.

Во многих исследованиях определяется роль русского языка как важнейшего средства межнационального общения и укрепления единства и дружбы народов СССР и показано благотворное его влияние на становление и развитие национальных языков этой страны. С данной точки зрения значительный интерес представляют труды многих советских лингвистов и политиков (Ю.Д.Дешериев, М.И.Исаев, А.Д.Швейцер, А.Т.Базиев, В.В.Решетов, Э.А.Баграмов, К.Х.Ханазаров, Т.Усубалиев, А.Турсунов, Ш.Рашидов, А.Каниметов, А.Орусбаев, К.Мусаев, Е.М.Верещагин, Б.Хасанов, И.У.Асфандияров, Р.И.Хашимов и другие).

В Кыргызстане взаимодействие русского и кыргызского языков рассматривалось главным образом под углом зрения лексикографии и сопоставительной методики

(К.К.Юдахин, Х.Карасаев, Ж.Шукуров, Б.О.Орузбаева, Ю.Яншансин, И.А.Батманов, К.К.Сартбаев, О.В.Захарова, Т.К.Ахматов, К.С.Чонбашев, В.Д.Скирдов, А.И.Васильев, З.К.Дербишева и др.)-

Новым этапом в развитии исследований по проблематике двуязычия и многоязычия в республике явилась монография А.Орузбаева «Языковая жизнь Киргизии» [139, с.294], в которой обобщаются достижения социалингвистики как науки и всесторонне характеризуется языковая ситуация в республике к 90-м годам XX столетия.

В этом труде изложены принципы социалингвистики, введены в научный оборот многие социалингвистические понятия - термины и терминосочетания этой отрасли знания, раскрыта природа явлений двуязычия и многоязычия, определены формы существования и сферы функционирования в республике русского, киргизского, узбекского и других языков, освещены проблемы языкового регулирования.

Двуязычие в узком значении противопоставлено многоязычию и одноязычию. Есть лингвисты, которые понимают его широко. В этом случае оно включает в себя и явление многоязычия (полилингвизма), дифференцируясь только от монолингвизма.

Двуязычие - многоаспектная проблема. Оно изучается не только с точки зрения лингвистики, но и социологии, психологии, лингвометодики и других смежных наук. Природа двуязычия может быть рассмотрена в синхронном и диахронном плане. Двуязычие находится в сложнейшем соотношении с такими понятиями, как многоязычие, интерференция, языковые контакты, стили, литературный язык, диалектология. Оно тесно связано с историей общества и по-разному проявляется в условиях разных общественноэкономических формаций.

В основу классификации двуязычия, по мнению А.Орузбаева, могут быть «положены такие оппозитивные признаки, как направленность (односторонность - двусторонность), соположение (контактное - дистантное, комбинированное)» и характер охвата носителей двуязычия (индивидуальный, семейный, групповой, массовый и всеобщий) [139, с.9]. Такая классификация двуязычия способствует всестороннему раскрытию сущности этого явления и определению его многообразия.

Среди языковедов нет единого взгляда на уровень владения языком при билингвизме. О.С.Ахманова видит в двуязычии «одинаково совершенное владение двумя языками» [67, с.80]. М.А.Хегай предлагает широкое понимание двуязычия и различает в нем три стадии:

- 1) начальный период контактирования «на так называемом тарабарском языке»;
- 2) нарушение норм второго языка из-за недостаточного его знания;
- 3) полное двуязычие [67, с.80].

Вместо термина «стадия» для характеристики двуязычия иногда используется термин

«уровень». Соответственно исследователи билингвизма различают три уровня проявления двуязычия - низкий, средний и высокий - в реальной этнодемографической и социальной среде [141, с.9].

Мы тоже считаем, **что при определении двуязычия не следует придерживаться слишком жестких формулировок**, ибо абсолютно одинаковое владение двумя языками встречается не часто. Поэтому мы склонны принять точку зрения, согласно которой дифференцируются различные уровни или стадии двуязычия.

Широкое понимание билингвизма предполагает описание и объяснение всех форм, типов и стадий взаимодействия языков в сознании билингва и позволяет создать общую теорию двуязычия, благоприятствующую всестороннему изучению явлений интерференции и имеющую непосредственный выход в лингвометодику.

Л.В.Щерба различает автономное и смешанное двуязычие. При автономном двуязычии человек владеет двумя языками как «отдельными системами ассоциаций, не имеющими между собой контакта», при этом оба языка функционируют автономно, исключая возможность переноса речевых навыков с одного языка на другой. При смешанном билингвизме говорящий одновременно пользуется двумя языками, свободно переходя с одного языка на другой. Здесь два языка образуют «одну систему ассоциаций» [202, с.47- 49]. Интерференция элементов контактирующих языков возникает при смешанном двуязычии.

Понятие интерференции раскрывается лингвистами по-разному. К.Зулпукаров приводит следующие дефиниции интерференции, принадлежащие представителям различных направлений языкознания:

- 1) интерференция как влияние первичного языка на речь на втором языке и наоборот;
- 2) интерференция - это отклонения на втором языке, вызываемые влиянием социального фактора или первого языка, а также - в первом языке под воздействием социального фактора или второго языка;
- 3) интерференция есть отрицательный перенос речевых навыков в противостранспозиции, являющейся их положительным переносом;
- 4) интерференция как неосознанное, бесконтрольное использование при построении текстов на одном языке элементов другого языкового устройства и т.д. [67, с.80-81]. Такое разнообразие определений объясняется недостаточной теоретической осмысленностью интерференции, многогранностью, разнохарактерностью и сложной устроенностью явлений, подводимых под данное понятие.

В языке, как и в природе, интерференция может оказывать и ослабляющее, и усиливающее воздействие. В теории языковых контактов принято различать межязыковую и

внутриязыковую интерференцию. Внутриязыковая интерференция происходит между системой и нормой, литературной и диалектной формами языка, между детской речью и речью взрослых, между письменной и устной формами речи, между синхронией и диахронией и т. д.

Межъязыковая интерференция возникает в результате взаимодействия двух различных языков в сознании носителя билингвизма. Контактующие языки имеют разную систему знаков, разные конструктивные особенности, разные уровни развития, разные формы существования, разные сферы функционирования, разные территории распространения и т.п. Язык может быть родным и неродным для участника общения. Различия между языками и вызывают явление интерференции.

Многообразие проявлений интерференции обусловлено также возможностью взаимодействия и взаимовлияния языков на всех уровнях языковой структуры - фонологии, лексики, грамматики и стилистики. Интерференция охватывает и заимствования, и изменения системных отношений в определенном языке в результате контактирования с другими языками.

Интерференция проявляется не одинаково в языке и речи, в различных видах речевой деятельности. Нередко интерференция происходит, например, между говорением и слушанием, письмом и чтением. Есть окказиональные и узуальные интерференции.

Предметом нашего исследования является **интерференция, происходящая при восприятии реципиентом содержания текста на неродном языке.**

Все это говорит о том, что установление закономерностей контактирования языков и порождения интерференции, выявление источников, механизма и типов смешения языковых единиц при билингвизме являются сложной многоаспектной проблемой, которая может быть решена лингвистами в содружестве с социологами, психологами, лингвометодистами, этнографами и другими представителями смежных областей знания.

§ 1.2. Языковая ситуация в Кыргызстане: проблемы кыргызско-русского и русско-кыргызского билингвизма

Кыргызстан - многонациональная республика. Социолингвистическое состояние языковой коммуникации в ней «формируется на этнических, языковых, социальнокультурных, коммуникативных, общественно-политических компонентах, являющихся в совокупности его материальным наполнением» [139, с.272]. Важным компонентом этого состояния является этнолингвистический компонент, характеризуемый, прежде всего, демографическими показателями.

В республике проживает несколько крупных этносов, играющих определяющую роль

в современных динамических процессах, протекающих в социальнополитической и языковой сферах. Это сами кыргызы, составляющие 52,4 % населения, русские - 21,5 % и узбеки - 12,9 % (по данным переписи 1989 г.) [14, с.280]. По результатам первой национальной переписи населения Кыргызской Республики 1999 года кыргызы составляют 64,9 %, русские - 13,8 %, узбеки - 12,5 % [128, с. 70- 72]. Остальную часть населения составляют 113 наций и народностей, в первой десятке которых стоят украинцы, немцы, татары, уйгуры, казахи, дунгане и таджики. Многие из них (за исключением киргизов и, может быть, дунган) являются представителями крупных и малочисленных народов зарубежных стран.

Всё некыргызское сельское население республики владеет двумя и более языками - своим родным, кыргызским и русским. «В межэтнической среде национальные и этнические группы широко используют язык- макропосредник» [139, с. 273], в качестве которого используется преимущественно русский язык.

Кыргызский язык является родным языком преобладающего большинства населения страны. Русский язык продолжает оставаться языком межнационального общения и сотрудничества. В настоящее время он получил статус официального языка, языка официального делопроизводства и межгосударственного общения.

Выбор русского языка в качестве официального Кыргызской Республики вызван геополитической обстановкой в современном мире, необходимостью всестороннего сотрудничества представителей всех наций в демократическом государстве, основанного на принципах их равноправия и добровольности в выборе языка общения, функциональной значимостью самого русского языка, аккумулировавшего в себе огромный опыт и знание человечества (не только русского, российских и советских народов) и являющегося языком культуры, образования, науки и техники.

Кыргызский язык функционально ограничен. Он обслуживает, прежде всего, сферы быта, школьного образования и сельского хозяйства. В сферах общественнополитической жизни, высшего профессионального образования, науки, техники, торгово-экономических контактов, промышленности он уступает русскому языку. И каждый киргиз осознает, что в XX веке его судьба и будущее были тесно связаны с изучением и знанием русского языка - языка, обладающего большей социокультурной значимостью.

Роль русского языка в становлении и развитии республики и ее культуры неопределима. Он в течение более чем 70 лет в истории страны выполнял функции языка межнационального общения. Это диктовалось, прежде всего, объективно-историческими факторами, такими, как:

1) отработанность лексики, грамматики и стилистики русского языка в результате многовекового использования в качестве средства общения; способность языка к максимально

адекватному и полному отражению объектов и явлений действительности;

2) наличие огромного количества литературы, аккумулирующей в памяти нации разветвленную историкокультурную и научно-техническую информацию;

3) распространение языка на значительной территории в мире, многочисленность его носителей;

4) привлекательность с точки зрения получения специальности, поскольку имеется инфраструктура на русском языке (учебники, учебные планы и стандарты, энциклопедические и справочные издания, методика обучения, широкий спектр профессий, обучаемых через русский язык, информационно-техническое и научноэкспериментальное обеспечение учебного процесса, кадры и т.д.);

5) единство разветвленной системы народнохозяйственного комплекса Советского Союза;

6) наличие единой армии, ВАК и партийно-рекламентирующих подготовку военных, научных и партийно-управленческих кадров посредством русского языка;

7) единство коммуникации (транспорт, телеграфно-телефонная сеть, средства массовой информации: печать, радио, телевидение и др.).

Изучение русского языка кыргызами, следовательно, диктовалось жизненной необходимостью. И в то же время оно регламентировалось и строго контролировалось со стороны партийно-государственных органов и органов образования.

Именно через посредство русского языка представители кыргызского народа приобщались и приобщаются к мировой цивилизации, знакомятся с богатейшей историей, культурой, литературой, традициями других народов.

В связи со сказанным заслуживают внимания мысли И.Болжуровой: «...По уровню владения русским языком, по углубленному и качественному его изучению наша республика занимала одно из лидирующих положений в Союзе. Это неоднократно подтверждалось статистическими данными по итогам всесоюзных переписей населения, другими официальными документами и публикациями в центральной печати

Благодаря русскому языку, благодаря обучению в лучших вузах России и других республик СССР, в Кыргызстане была сформирована кыргызская интеллигенция, включающая управленческую, научную, военную, а также работающую в социально-экономической сфере. Именно эта интеллигенция оказалась способной взять в свои руки руководство республикой в условиях независимости и, несмотря на экономические трудности, удержать Кыргызстан на пути продвижения к демократии, к утверждению свободы личности» [21, с. 11; выделены И. Болжуровой].

Правда, современный этап развития нашей республики диктует необходимость

изучения и других мировых языков. Республика выходит на международную арену и расширяет свое экономическое, научно-техническое и культурное сотрудничество с различными государствами, такими, как Турция, Китай, Япония, Корея, Индия, Германия, США и т.д. Такая ориентация на мировое сотрудничество, конечно, обуславливает усиление спроса на изучение английского, немецкого, китайского, турецкого, японского и других языков. В результате существенно преобразуется языковая палитра Кыргызстана, особенно в среде молодежи и трудоспособного населения. Продуктивно формируется и развивается полилингвизм различных направлений и структурных наполнений:

- русско-кыргызско-английский;
- кыргызско-турецко-английский;
- русско-корейско-кыргызский;
- кыргызско-русско-китайский и др.

Этот процесс только дополняет кыргызско-русское двуязычие и не заменяет его. Само многоязычие здесь формируется на базе двуязычия, поскольку третий или четвертый языки усваиваются, прежде всего, на основе учебников и аудиовизуальных информационных средств на русском языке. Поэтому можно считать, что именно русский язык является базовым для изучения других мировых и социально значимых языков. Для подавляющего числа населения республики он продолжает оставаться языком повседневного общения, языком межнационального и межгосударственного обмена информацией, языком образования и науки, экономики и бизнеса, источником социально значимой информации. Межгосударственный обмен информацией в странах СНГ осуществляется на русском языке. Изучение русского языка происходит проще, чем изучение других языков, в силу целого ряда причин.

Во-первых, в республике проживают носители этого языка. Русские и русскоязычные граждане составляют четверть всего населения. А общение с ними требует знание их языка. Во-вторых, у нас накоплен солидный опыт преподавания русского языка как неродного, здесь трудятся многочисленные высококвалифицированные специалисты по русскому языку и методике его преподавания. В-третьих, преподавание русского языка хорошо обеспечено материально: издаются и переиздаются достаточно апробированные школьные и вузовские учебники русского языка и литературы, разработаны, выпущены в свет и действуют учебники по методике этих дисциплин, издается научно-методический журнал «Русский язык и литература в школах Кыргызстана» и т.д. В-четвертых, изучение русского языка стимулируется все возрастающим ростом миграции трудоспособного населения страны в Россию, такая миграция предполагает знание языка страны, куда мигрирует население.

Русский язык в Кыргызстане выступает, прежде всего, как язык науки и профессиональной подготовки специалистов. Достаточно сказать, что почти все диссертации, выполненные у нас и защищенные по экономическим, юридическим, медицинским, техническим, физико-математическим и другим наукам написаны на русском языке. Почти во всех высших учебных заведениях (за исключением кыргызско-турецких) обучение по подавляющей части предметов ведется на русском языке. Например, по данным Министерства образования и культуры, распределение численности студентов- бюджетников по языкам обучения на 2000 год выглядит следующим образом: из 26 331 студентов 16 356 человек обучаются на русском языке, 9 291 - на кыргызском, 447 - на узбекском, 237 - на турецком [21, с.12]. Это говорит о том, что основным языком преподавания в вузах республики является русский язык, особенно в технических, естественно-гуманитарных и специализированных учебных заведениях. Государственные стандарты высшего образования КР регламентируют преподавания этого языка во всех вузах страны.

В средней школе картина немного иная. Распределение школьников по языку обучения ближе к общей пропорции национального состава населения республики. Здесь традиционно существуют многоязычные школы. Наряду со школами с кыргызским, русским, узбекским, таджикскими языками, есть совмещенные языковые школы - кыргызско- узбекские, русско-кыргызские, узбекско-русские и другие. В последнее время стали создаваться школы, в которых обучение полностью или частично ведется на корейском, немецком, дунганском, татарском и других языках. Учащиеся по языку обучения распределяются таким образом: 704.651 школьник обучается в школах с кыргызским языком обучения, 252597 - школах с русским языком обучения, 150930 - в школах с узбекским языком обучения, 3196 - в школах с таджикским языком обучения [21, с.13].

В последнее время намечается тенденция к «воскрешению» понимания значимости русского языка в сознании родителей. Многие кыргызские и узбекские семьи стали направлять своих детей в школы с русским языком обучения.

Таким образом, национальный состав населения республики и наличие в ней школ с разными языками обучения позволяют говорить о существовании явления многоязычия. Изучение русского и иностранных языков в школах Кыргызстана способствует росту общей культуры населения, приобщению его к ценностям мировой культуры. В результате у нас устанавливается явление полилингвизма. Каждый школьник изучает язык титульной нации (государственный язык), русский язык как официальный и еще один из иностранных языков. Представители целого ряда народов, например, узбеки, таджики, пользуются родными языками.

Следовательно, в республике существуют условия, предполагающие развитие многоязычия.

Полилингвизм проявляется в самых различных формах.

1. N владеет языком А, имеет первоначальные сведения о языке Б.
2. N владеет языком А, имеет первоначальные сведения о языке Б и В .
3. N владеет языками А и Б, имеет первоначальные сведения о языке В.

N владеет языками А, Б и В, имеет первоначальные сведения о языках Г, Д и т.д.

Полилингвизм допускает деление пользователей языка по видам речевой деятельности, совершенно разными являются участники общения, владеющие речью на уровне говорения и на уровне чтения, на продуктивном или на репродуктивном уровне. Русские, владеющие научным стилем английского языка, не всегда бывают компетентными в пределах английской обиходно-бытовой речи. Кыргыз, знакомый с системой русского языка, может и не знать его нормы. Нередко кыргыз и узбек в разговоре между собой продуцируют речь на родном языке и воспринимают сообщение на языке собеседника. Полилингвизм детерминирует всю жизнь современного человека, находящегося в орбите многоязычной информации. В одном случае человек выступает в роли слушающего, в другом - говорящего, в третьем - читающего. В одном случае он слушает, но не понимает, в другом случае слушает и понимает, в третьем случае читает, но не понимает. Все это говорит о том, что явление двуязычия и многоязычия представляет собой еще недостаточно изученный объект социолингвистики и теории речевой деятельности.

В соответствии с задачами исследования мы в дальнейшем рассмотрим только особенности восприятия носителем двуязычия текстовой информации, содержащейся на втором языке.

§ 1.3. Основные теории восприятия речи

Восприятие речи является сложным и многоплановым процессом.

Понятие «восприятие речи» имеет несколько значений в зависимости от сферы его применения.

В психофизиологии и физиологии речи восприятием называют процесс обработки речевого сигнала, которая включает в себя первичный слуховой анализ, выделение акустических признаков, фонетическую интерпретацию. В результате такого восприятия речи создается моторный или артикуляторный образ услышанного сигнала.

В общей и экспериментальной фонетике этот термин используется для обозначения

совокупности механизмов, обеспечивающих переход от первичного фонетического распознавания звука или звуковой последовательности к интерпретации его как определенной единицы системы языка. Теория восприятия речи в этом случае исследует перцептивные корреляты различительных признаков фонем и такие фонетические свойства сегмента, которые используются при восприятии для фонемной идентификации.

В психолингвистике под восприятием речи понимается **система процессов информационной переработки текста, опосредствующих его понимание.**

В психологии речи восприятием называют еще осмысление текста как готовых продуктов речи (42, с.3-4; 109, с.86-87).

Именно такое понимание термина является значимым для целей нашей работы. Восприятие речи в этом смысле, как известно, протекает на нескольких уровнях.

Минимальной единицей осмысления текста является слово. Только отождествление того или иного отрезка текста как слова влияет на эффективность восприятия составляющих его компонентов - звуков при аудировании и букв при чтении.

Более развернутой единицей является словосочетание, далее - предложение (высказывание),

затем - абзац. При содержательном восприятии текста осуществляется вероятностное прогнозирование семантического развертывания текста и грамматической структуры предложения в целом.

В связи с отмеченными особенностями восприятия речи производится типология его моделей и теорий.

Различные теории и модели восприятия речи были предметом анализа целого ряда лингвистов и психолингвистов (Н.И.Жинкин, Б.М.Величковский, А.А.Леонтьев, А.С.Штерн, Л.Н.Мурзин, Е.И.Пассов, К.Зулпукаров, Л.П.Доблаев и др.). Ниже охарактеризуем основные теории восприятия речи [68, с. 66-110; 106, с.127- 128; 186, с.113; 144, с.166-202].

1. «Моторная» теория. Согласно этой модели восприятия, в процессе слушания речи человек определяет значения управляющих моторных сигналов, необходимых для продуцирования сообщения, подобного услышанному (Н.И.Жинкин, А.А.Леонтьев, А.Либерман, Л.А.Чистович и др.). На первый план здесь выдвигаются артикуляционные признаки.

2. «Сенсорная» теория. Основным механизмом восприятия речи определяется как сопоставление сигнала с эталоном по акустическим признакам. Акустика речи предшествует ее артикуляции и не всегда зависит от наличия моторно-двигательных образов (Г.Фант, Р.Якобсон, Н.И.Гез и др.). Странники «сенсорной» теории заявляют, что артикуляционный

компонент речи факультативен. В речевом восприятии примат принадлежит сенсорному плану. Восприятие речи может осуществляться и без участия артикуляционно-двигательного звена.

3. Идея пословного восприятия. Есть лингвисты, которые считают, что в процессе восприятия речи в качестве эталона выступают не акустико-артикуляционные признаки речи, а звуковой облик целого слова. По их мнению, слушающий не воспринимает в речи фонемы одну за другой, но идентифицирует и детерминирует слова как значащие единства. (Г.Моль, Э.Уленбек, Л.Н.Зиндер, К.Зулпукаров и др.). К этой идее примыкает теория пошагового принятия решений. Это одна из пассивных теорий восприятия речи. Она соотносится с моделью с конечным числом состояний. Сюда прежде всего относится «грамматика для слушающего» Ч. Хокетта [106, с.130-13].

4. Модель «анализа через синтез». (М.Халле, К.Стивенс, Н.Хомский, Дж.Миллер, А.Е.Супрун и др.). Суть модели можно сформулировать так: чтобы воспринять (понять) высказывание, нужно построить его синтаксическую модель, полностью или, по крайней мере, частично соответствующую той модели, которая используется нами в процессе генерирования речи. Иначе говоря, механизм восприятия речи в целом не отличается от механизма планирования и производства речи.

5. Препозиционная концепция понимания речи (У.Кинг, П.Торндайк, Ч.Филлмор, Ю. С. Степанов, А.Ф.Дремов). При этом высказывание представляется как система пропозиций. Правила сочетания организуют эти пропозиции своего рода семантическую сеть. Ведущая роль принадлежит предикату. Каждая пропозиция состоит из предиката и одного или нескольких аргументов (деятеля, объекта, инструмента и т.д.). Целевая схема высказывания определяет уровень значимости той или иной пропозиции для слушающего или читающего.

6. Модель «от целого к частному» предложена В.Т.Касевичем. Он, например, писал: «Процесс восприятия всегда идет «сверху вниз» - от распознавания признаков наиболее крупных единиц и составления обобщенной картины высказывания к ее конкретизации через анализ более легких единиц». И при порождении речи, по его мнению, основную информацию несут не фонемные последовательности. «Порождение речи обуславливается мотивом деятельности и глобально-нерасчлененным замыслом (планом) высказывания» и осуществляется на базе «поверхностно-синтаксических структур» [81, с.220; 194-198; 69, с.13-14].

7. Модель ситуации. Она разработана на Западе (Л.Кинч, Т.А.ван Дейк, Р.Шенк и др.). Согласно этой теории, понимание ситуации предшествует пониманию речевого сообщения, доминирует над ним. Текст противопоставлен «целевой схеме» реципиента.

Целевая схема реципиента направляет его внимание, отделяя второстепенное от главного. Для понимания информации важны личные знания реципиента, аккумулирующие его индивидуальный опыт, установки, намерения, склонности. Участники общения действуют в реальном мире, но говорят и пишут не столько о нем, сколько о субъективных моделях явлений и ситуаций действительности, отраженных и действующих в их сознании

8. Грамматика рассказа (В.Я.Пропп, П.В.Торндайк, Д.Румельхарт, Д.Норман, Б.М.Величковский и др.). Основателем модели является В.Я. Пропп, разработавший типовую морфологию сказки. Тексты, легенды, сказки и т.д. имеют определенную структуру и включают в себя описание обстановки (времени, места и др.), персонажей, тему, сюжет, эпизоды и развязку. Типовая конструкция текста облегчает его восприятие.

9. Теория схемы. Сторонники этой модели восприятия текста (М.Минский, Е.С. Кубрякова, Р.Шенк, А.Фридман и др.) в качестве ключевого понятия используют термины «схема», «фрейм», «концепт», «сценарий» и др., которые имеют близкое и, порою, тождественное значение. Схема есть способ представления операциональной информации. Конструирование и схематизация понятий приносят порядок и систему в поток сознания, обусловленный внешними сигналами и внутренними побуждениями. Понимание текста предполагает не только знание языка, но также знание мира. Знание организуется, хранится и действует в памяти. Восприятие мира направляется схемами действия. В сознании имеется постоянный и относительно устойчивый каркас, заполняемый переменными. Ср. «схему комнаты», состоящей из пола, стен, потолка, которые тоже в свою очередь разбиваются на более дробные единицы. Любой сценарий или схема включает в себя акты, эпизоды, звенья, которые неоднородны и неоднопорядковы.

10. Модель «снизу - вверх» и «сверху - вниз» описывает восприятие текста на основании процедур индукции и дедукции, характеризует движение познания от части к целому и от целого к его частям.

11. Ментальная модель восприятия текста (Джонсон- Лэйд, Гарнэм и др.) При понимании текста реципиент запоминает фрагменты действительности и отражение в понятиях и значениях, но не языковую структуру (слова, словосочетания, предложения, абзацы и т.д.). Здесь важную роль играют контекст, ситуация, сигналы новых ассоциаций, скрытая информация, образующие содержание текста. Один и тот же текст воспринимается разными реципиентами по- разному. Потому что модели мира у людей редко совпадают.

К данной модели примыкают некоторые идеи, разработанные в СССР и России:

А. Ментальный лексикон. Слово - центральная единица хранения, переработки и использования информации. Именно в словарном составе человека содержатся «внутренний

лексикон», его «информационный тезаурус». Это как бы словесная память человека. Лексиконом называют неупорядоченный набор, простой список слов определенного языка. Лексикон как хранилище сведений о семантике слов имеет устройство и формально-семантическое строение. Большой объем лексикона обеспечивает быстрое воспроизведение и понимание информации, содержащейся в тексте. Ментальный лексикон образует семантическую сеть в памяти индивида. Новая мысль хорошо понимается в ткани предыдущего опыта, входя звеном в уже сложившуюся систему представлений, понятий и суждений (Ю.Н.Караулов, Е.С.Кубрякова, В.З.Демьянков, Ю.А.Самарин и др.).

Б. Информационный тезаурус. Это модель семантической системы языка, средство обогащения индивидуального словаря языковой личности. Информационный тезаурус гибок, открыт и подвижен. Он постоянно обогащается и изменяется. Это хранимые в памяти человека энциклопедические и языковые знания, эмоциональные впечатления, различные императивы, оценка, правила и т.д. (Е.Ф.Тарасов, М.М.Копыленко, Т.М.Дридзе и др.). Тезаурус непосредственно влияет на скорость, длину и полноту понимание текста.

В. «Образ мира» (А.Н.Леонтьев, Г.Гачев, А.А.Леонтьев, Н.Д.Бурвикова и др.) - это отображаемый в сознании человека объективный мир. Восприятие действительности осуществляется предметными значениями и когнитивными схемами. Образ мира в языковом мышлении многомерен и подвижен. В сознании человека воспринимает мир не «залпом», последовательно: сначала отражается в нем один фрагмент, потом - второй, затем - третий. Существует инвариант «образа мира», который складывается из индивидуально-личностных смыслов, установок и «видений».

Г. «Картина мира» (Ю.А.Сорокин, Ю.Н.Караулов, И.Ю.Морковин, Е.А.Мадмарова, В.А.Кухаренко и др.). Один и тот же текст и его фрагменты воспринимаются по-разному носителями различных языков, культур. «Картина мира» состоит из «макрокартины» и «микрокартины». Макрокартина - инвариант по отношению к микрокартинам. Языковая картина мира состоит из тех элементов, которые запечатлеваются в устойчивых и повторяющихся образах, понятиях и суждениях (в метафорах, фразеологизмах, пословицах и т.д.). Неязыковая картина мира определяется уровнем развития носителей языка, географическими, этнографическими, религиозными и другими факторами. Языковая и неязыковая картины мира тесно связаны друг с другом и особенно явно проявляются в межкультурной коммуникации. При восприятии чужой картины мира мы сталкиваемся со странным и нуждающимся в истолковании «сигналом» присутствия в тексте национально-специфических элементов культуры, в которой создан текст. Такие элементы называют «лакунами». В процессе взаимодействия культур возникают языковые, понятийные,

этнографические, поведенческие, эмотивные, психологические и другие лакуны, имеющие различную глубину и мощность, обуславливающие «сбои» в межкультурной коммуникации.

Мы считаем, что приведенные выше различные модели восприятия речи не исключают друг друга, а взаимно дополняют. Каждая из них имеет свои особенности, специфические приемы анализа. Мы рассмотрим механизмы восприятия речи, координируя действия каждой из названных концепций под углом зрения кыргызско-русского и русско-кыргызского двуязычия.

§ 1.4. Понимание как процесс и результат осмысления текста

В текстовой деятельности важное место занимает понимание реципиентом смысловой информации, заключенной в тексте.

Понимание - это неотъемлемая сторона процесса познания человеком мира. Оно обеспечивает проникновение разума человека в объективную действительность, переходя от явлений к сущности и от менее глубокой к более глубокой сущности, и раскрытия реально существующих и существенных связей предметов и явлений объективного мира (А.Н.Соколов, А.А. Брудный, Т.С. Костюк и др.).

Это говорит о том, что понимание относится к сфере гносеологии и психологии мышления. Оно представляет собой одно из звеньев сложной мыслительной деятельности [170, с.229] и является «процессом мышления, направленным на разрешение стоящих перед личностью задач» [92, с.199]. По мнению В. А. Артемова, понимание есть «сложный мыслительный процесс. Оно состоит в раскрытии подлинных связей и отношений, существующих между явлениями объективного мира» [7, 194].

Понимание - это не только процесс мышления, но и результат мыслительной деятельности. Понимание «выражается в определенных результатах (суждениях, понятиях и т.п.), по которым только и можно судить о его наличии и его истинности» [92, с. 197].

Понимание всегда характеризуется определенной целенаправленностью. Как пишет Г.С.Костюк, процесс понимания «направлен на то, чтобы раскрыть связи в некоторых явлениях действительности, выяснить неясное, дать ответ на какой-то вопрос, решить определенную задачу» [92, с. 197]. Процесс понимания вызывается «потребностью **понять новые для нас объекты**, раскрыть в них новые стороны и связи» [92, с. 198]. Понимание есть преодоление и решение некоторой, пусть маленькой, познавательной задачи. Потребность понять некоторый объект актуализирует процесс понимания, будит нашу мысль и направляет

ее на определенную цель, на достижение определенного результата. Понимание является конечным результатом, на достижение которого направлена мыслительная деятельность человека. Не все исследователи определяют понимание как процесс и результат мышления. Специалисты иногда рассматривают его как сторону или аспект мышления. Например, П.И.Иванов называет понимание «воссоздающим или воспроизводящим мышлением», «проявляющимся главным образом при усвоении готовых знаний и умений» [71, с. 247]. Есть ученые, которые резко разграничивают понимание и мышление. Так, например, Н.Д.Левитов пишет: «Разница между мышлением и пониманием состоит в том, что понимание есть результат мышления, процесс использования имеющихся знаний и тем самым процесс применения той работы мысли, которая требовалась при овладении знаниями» [102, с. 105]. Здесь, конечно, понимание определенно односторонне, подчеркнута только одна его сторона. На наш взгляд, убедительно рассуждение Г.С.Костюка, который пишет: «Нет никаких оснований отделять понимание от мышления, рассматривать его как какой-то самостоятельный процесс. Как результат, понимание является целью, на достижение которой направлена работа нашей мысли. Взятое же как процесс, оно является процессом мышления» [92, с. 199]. Таким образом, мы склоняемся к выводу о том, что понимание является процессом и результатом мыслительной деятельности человека. И применительно к задачам нашего исследования понимание текста может быть определено как мыслительноречевая деятельность реципиента-билингва, направленная на восприятие и осмысление содержания иноязычного текста.

Текстовая мыслительно-речевая деятельность, ориентированная на понимание, всегда складывается из трех переменных - объекта, субъекта и действий субъекта. Объектом деятельности является текст, субъектом - чтец или слушатель, действиями субъекта - чтение или слушание.

В условиях Кыргызстана в качестве объектов текстовой деятельности выступают тексты на кыргызском, русском, английском, узбекском, китайском (вывески, этикетки и др.), турецком и других языках.

Субъекты текстовой речевой деятельности - это кыргыз, читающий или слушающий текст на родном языке (добивающийся полного понимания), на русском языке (полное, неполное и частичное понимание), на арабском языке (непонимание или частичное понимание) и т.п.; это русский, читающий или слушающий текст на родном языке (полное понимание), на кыргызском языке (частичное, неполное и полное понимание), на арабском или китайском языке (непонимание) и т.п.; это узбек, владеющий родным языком и адекватно понимающий текст по-кыргызски, адекватно или частично понимающий его по-русски, не

понимающий текст по-арабски или по-китайски и т.д. Непонимание смысла арабоязычного текста может быть разным для русского, кыргыза и узбека. Они, будучи, представителями разных этносов, в целом неодинаково относятся, например, к ритуалу чтения суры из корана. Из этих этносов наибольшему арабскому влиянию подвержены узбеки, которые обнаруживают в суре отдельные знакомые слова. И действительно, в узбекской лексике доля арабизмов значительно больше, чем в кыргызском языке. Кыргызы тоже находят в них иногда слова, встречающиеся в качестве имен. Но их отношение к арабоязычному тексту выражено менее эмоционально, чем у узбеков, проявляется неодинаково в разных регионах республики. Русские слушают его, соблюдая этикет и уважая традиции местного населения.

Другая переменная текстовой речевой деятельности - это сам текст.

Под текстом понимается письменное речевое произведение, оформленное в знаках того или иного языка, обладающее связностью, целостно-организованным устройством и стилево-смысловым единством, предназначенное для хранения, передачи и распространения определенной информации и имеющее длину, начиная от предложения вплоть до целого литературного произведения и многотомного трактата.

В данном предварительном определении отражены следующие свойства текста:

- 1) письменный характер;
- 2) связность, организованность, последовательная расположенность его частей и развернутость;
- 3) функционально-стилистическое единство;
- 4) целостность структуры и смысла;
- 5) предназначенность для некоторых целей, наличие общей цели;
- 6) способность к хранению, передаче и распространению смысловой информации;
- 7) оформленность в знаках определенного языка и т.д.

Из данных свойств текста последнее непосредственно относится к специфике темы нашего исследования, а остальные являются общими и одинаково характеризуют текст в целом. Именно по этому признаку определяется особенность субъекта, то есть чтеца или слушателя, и текст приобретает качества, определяемые в дефинициях «иноязычный», «на родном языке», «на изучаемом языке» и т.д.

Тексты классифицируются на разных основаниях:

- 1) по объему:
 - а) минитексты (малые тексты); б) средние тексты; в) макротексты;
- 2) по стилю изложения:
 - а) описательные тексты; б) повествовательные тексты;

- в) рассуждающие тексты;
- 3) по содержанию информации:
 - а) малоинформативные тексты; б) среднеинформативные тексты; в) тексты, насыщенные информацией (плотноинформативные тексты);
- 4) по признаку известности - неизвестности:
 - а) знакомые тексты; б) недостаточно знакомые тексты; в) незнакомые тексты (нечитанные тексты, тексты на иероглифе, тексты, подлежащие дешифровке...);
- 5) по сфере функционирования: а) научные тексты (сугубо научные, научно-популярные, учебно-научные тексты); б) художественные тексты (прозаические тексты, поэтические тексты.); в) публицистические тексты и др.;
- б) по наличию дополнительных целей:
 - а) магические тексты; б) зашифрованные тексты; в) рекламные тексты; г) учебные тексты и др.;
- 7) по языку:
 - а) текст на родном языке; б) текст на неродном языке (на китайском и др.).

Каждое речевое произведение, именуемое текстом, должно обладать вышеназванными признаками.

Речевые действия читающего в совокупности образуют процесс чтения.

Целью чтения является декодирование некоторой информации, заключенной в знаках данного языка. Чтение опирается и направлено на рецепцию графических языковых знаков, на их восприятие.

Читаемый текст воспринимается реципиентом индивидуально. Каждый читающий воспринимает его по-своему. Понимание текста зависит не только от языка, объема, стиля изложения и других параметров текста, но и от социальных и индивидуальных свойств самого читающего. Здесь существенную роль играют связь содержания текста с жизненными интересами реципиента, его возраст, национальность, уровень образования, память, интеллект и т.д.

Восприятие текста – это «система процессов информационной переработки текста, опосредствующих его понимание» [109, с.87]. Эти процессы неоднородны и протекают параллельно на нескольких уровнях восприятия речи, взаимодействуя друг с другом. Минимальной единицей осмысленного восприятия текста является слово.

Отождествление того или иного сегмента текста как слова влияет на эффективность восприятия составляющих его компонентов (звуков - при восприятии устной речи и букв - при восприятии письменной речи). При восприятии содержания иноязычного текста существенное

значение имеет графика.

Текст обладает целым рядом свойств. Основными из них являются связность и целостность устройства. Именно признаки связности текста для реципиента выступают в качестве сигналов объединения соответствующих предложений и их частей в семантическое целое. Целостность текста обеспечивается функциональносемантическим единством составляющих его предложений и абзацев. С этой точки зрения весьма убедительно представляется идея А.А.Брудного, писавшего о том, что «читаемый текст как бы монтируется в сознании из последовательно сменяющих друг друга отрезков, относительно законченных в смысловом отношении» [22, с. 77].

Связность и целостность текста формируются с помощью различных средств. Их обычно обеспечивают:

- 1) синтаксические явления (например, связи слов, союзы и т.д.);
- 2) явления лексического, морфологического и синтаксического параллелизма;
- 3) повторы;
- 4) употребление слов-заменителей;
- 5) актуальное членение (порядок расположения слов);
- 6) тематическое единство, т.е. единство описываемого объекта;
- 7) наличие логических дихотомий: однородность - неоднородность, часть - целое, причина - следствие и т.д.

В тексте все эти признаки связности действуют не одновременно. В одном тексте доминирует один признак, в другом - другой. Иногда эти признаки работают вместе.

В разных языках названные признаки связности текста проявляются не одинаково. Актуальное членение текста в славянских и тюркских языках производится совершенно по-разному. Кыргызский язык, например, обладает твердым порядком слов и тема-рематические отношения в нем выражаются не так, как в русском языке. Если в славянских языках части текста преимущественно связываются с помощью союзов, то в тюркских языках более типичной формой связи слов и предложений являются падежные аффиксы, так как союзы представлены в них ограниченно [68, с. 170]. По-разному действует в этих языках явление параллелизма. Реди́ф как составляющая параллелизма является типичным свойством тюркского поэтического текста.

Целостная организованность и связанность характеризуют текст изнутри. Они не задаются коммуникативной целеустановкой и намерением продуцирующего. Они возникают в процессе порождения текста как следствие его цельности и единства. Реципиент использует признаки связности не для восстановления общей структуры текста, а для определения,

обработки и осмысливания содержания текста.

Сущность феномена цельности состоит в единстве и иерархической организованности планов речевых высказываний, используемой реципиентом при восприятии данного текста. Как отмечает А.А.Леонтьев, «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» [106, с.136].

Смысловая организация текста была предметом исследований целого ряда лингвистов и психологов СССР, России дальнего зарубежья (С.И. Гиндин, Н.С.Поспелов, Х.Изенберг, К.Гаузенблаз, Н.И.Жинкин, П.Сгалл, З.И.Шмидт, Т.М.Николаева, Л.М. Лосева, И.Р.Гальперин, К.А.Долинин, О.А.Нечаева, Т.М.Дридзе и др.). Она рассматривалась и в трудах кыргызских лингвистов (С.Омуралиева, Б.Ш.Усубалиев, С.Ж.Мусаев, Т.С.Маразыков, Г.Ж.Абдимиталипова и др.).

Организацию текста, как показывают наблюдения, можно описать с помощью процедур модели иерархии смысловых предикатов, разработанной в России (Н.И.Жинкин, Ю.С.Степанов, А.А.Леонтьев, В.Д.Тункель, И.А.Зимняя, А.Ф.Дремов, Т.М.Дридзе и др.). Эти исследователи отмечают, что любой текст многокомпонентен и состоит из разноуровневых и разнозначимых смысловых единиц. Смысловые единицы текста можно называть предикатами. Смысловые предикаты организованы иерархично. Поэтому модель смысловой предикации позволяет выявить центральные и периферийные компоненты текста. Центральные его компоненты они называют основной мыслью, предикацией первого порядка, а периферийные - маргинальными, иногда даже второстепенными.

Приведем определение предикации, предложенное Т.М.Дридзе: «Под предикациями имеются ввиду выраженные в тексте или обусловленные данным текстом семантико-смысловые связи, которые существенны с точки зрения реализации основного замысла сообщения» [47, с.63]. Иными словами, в тексте реализуются неравнозначные коммуникативные программы.

Эта идея интересна как в плане описания текста, так и в плане характеристики его порождения и восприятия. Здесь целостная организованность текста получает операционную интерпретацию. Восприятие текста предполагает, чтобы при последовательном переходе от одного блока текста к другому, от единой ступени к другой, более глубокой, каждый раз сохранялось для реципиента смысловое тождество по центральным смысловым компонентам, «лишаясь» лишь маргинальных, необязательных, менее значимых компонентов.

Маргинальный компонент необязательно должен присутствовать на протяжении всего текста - от начала до конца, он только создает фон для центрального предиката, используется для полного выражения этого смысла и несет дополнительную в тексте образующую нагрузку. Центральный компонент пронизывает весь текст и является устойчивым смыслом его содержания.

В теории восприятия текста существует и другая модель его описания. Она ориентирована на процесс обучения. Эта модель разработана в трудах В.Б.Апухтина, Л.Н.Мурзина, Л.П.Доблаева, А.С.Штерна, А.П.Селиверстовой, К.Зулпукарова и других специалистов. И она опирается на общую идею иерархии предикатов, а также на традиционную школьную методику обучения изложению. По мнению сторонников данной концепции, каждый текст обладает набором ключевых слов и словосочетаний. Выделение их обеспечивает компрессию текста, сжато представляя его каркас и основное содержание. Набор ключевых слов и выражений представляет минитекст, организованный, как и любой текст, и линейно, и иерархично, поскольку компрессионно отражает предикативную смысловую организацию исходного текста.

При восприятии текста мысль реципиента движется от простого к сложному, т.е. от слов к словосочетаниям, от словосочетаний к конкретным смысловым блокам, от них к целому коммуникативному содержанию, поскольку сам процесс восприятия осуществляется линейно, последовательно по пути от простого к сложному. Другое дело с воспроизведением услышанного или прочитанного текста. Здесь, вероятно, в сознании реципиента происходит двухсторонний процесс: от целого к части и от части к целому.

На этом основании трудно согласиться с мнением Л.Н.Мурзина и А.С.Штерн, которые считают, что «обе стратегии восприятия - от части к целому и от целого к части - действуют одновременно» [179, с. 154; 120, с.33,45]. Это утверждение верно относительно отдельных случаев восприятия текста, например, при повторном прослушивании или чтении текста, особенно при чтении реципиентом незнакомого текста на втором языке восприятие текста осуществляется последовательно, шаг за шагом, от простого к сложному, от частного к общему, от известного к неизвестному. Такова перцептивная речевая деятельность младшего школьника - кыргыза при чтении сказки на русском языке, и студента, читающего микротекст по специальности, например, по информатике и т.д.

Считаю, что процесс восприятия любого сообщения содержит звенья, этапы, «шаги». В нем всегда имеют место известное и неизвестное. Последовательное восприятие известного и неизвестного в тексте соответствует закономерностям речевой деятельности: реципиент сначала воспринимает один компонент текста (предложение, абзац и т.д.) затем - другой, потом

- третий. Текст как целое содержит в себе и известное, и неизвестное для сознания реципиента. Неизвестное всегда стимулирует его познавательную активность.

Восприятие речи имеет в качестве конечного результата создание образа содержания текста, зависящего не только от объективных характеристик этого текста (объема, языка и т.д.), но и от психики воспринимающего текст человека и от той деятельности, в которую включены процессы восприятия речи в качестве ее ориентировочного звена.

Только осмысленное восприятие текста приводит реципиента к его пониманию. Текстовая информация считается понятой только в том случае, когда она создает идентичные образы в сознании продуцирующего и принимающего сообщение. Текст осмысливается глубоко и в темпе, если содержащаяся в нем информация жизненно необходима реципиенту и если она преподнесена как познавательная задача.

Сама потребность понять и запомнить такую текстовую информацию активизирует познавательную деятельность реципиента. Познавательная активность детерминирует скорость и результативность восприятия текста, обеспечивая длительность хранения в памяти чтеца жизненной необходимой и проблемной информации.

Текстовая информация считается понятой и в том случае, когда она может быть воспроизведена в иных языковых знаках и передана путем различных преобразований (сжато, развернуто, иными словами, с иной эмоциональной тональностью, с дополнительной аргументацией и т.д.) Только понятое содержание хорошо запоминается и способно к широкому переносу, к применению.

Понимание текста обуславливается целым рядом факторов. Основными из них являются:

- 1) доступность содержания и языка текста или его сложность, непосильность для осмысления;
- 2) информационная разреженность или насыщенность текста;
- 3) четкость или нечеткость композиционно-логической структуры текста;
- 4) связь темы и содержания текста с жизненными интересами и специализацией реципиента или отсутствие такой связи;
- 5) степень приближения языковой компетенции реципиента к графике, лексике, грамматике и стилю текста;
- 6) степень приближения жизненного опыта, понятийносемантического мира и культуры реципиента к ментальной системе текста;
- 7) наличие большого контекста и подтекста или их отсутствие;
- 8) умение или неумение читающего правильно организовывать направленность

внимания к чтению;

9) сильное или слабое развитие восприятия, памяти, мышления и воображения читающего;

10) соответствие содержания текста и хода развертывания описываемых в нем явлении и событии индивидуально-психологическим особенностям реципиента - его возрасту, темпераменту, характеру и волевым качествам;

11) степень владения навыком и техникой чтения;

12) наличие благоприятных условий для чтения или их отсутствия и т.д.

Эти факторы обуславливают понимание реципиентом содержание текста.

Понимание текста есть осмысление чтецом его содержания. В нашем случае речь идет об осмыслении носителем кыргызского языка текста, закодированного при помощи знаков русского языка, или об осмыслении носителем русского языка содержания текста, закодированного посредством знаков кыргызского языка.

В понимании текста на втором языке роль родного языка изменяется в зависимости от степени владения этим языком и особенностей текста на данном языке. Понимание содержания иноязычного текста имеет разные уровни:

А. Языковые уровни

1. Понимание отдельных слов.

2. Понимание отдельных сочетаний.

3. Понимание отдельных предложений.

Б. Внеязыковые уровни

1. Понимание логики содержания текста.

2. Понимание общего содержания и его деталей, частей.

3. Понимание познавательно-языковой и эмоциональнооценочной (коннотативной) информации.

В. Высший уровень - полное понимание текста, включающее в себя языковой, логико-познавательный, эмоционально-экспрессивный и императивно-волевой планы.

Эти уровни понимания тесно взаимосвязаны. Каждый предыдущий уровень служит основанием и стимулом продвижения понимания к последующему уровню. Например, уровень А-1 стимулирует семантизацию всех слов текста и является базой для осмысления всех словосочетаний и фразеологизмов текста, т.е. уровня А-2. Усвоение слов, словосочетаний и предложений, образующих текст, приводит к переходу осознания его внеязыкового содержания, т.е. уровней Б-1, Б-2 и Б-3.

Языковые и внеязыковые уровни подготавливают реципиента к полному

пониманию текста (В).

Уровни понимания отличаются от этапов и стадий понимания. При любой стадии владения языком, исключая самую начальную, может иметь место любой из этих уровней. Все зависит от того, как предъявляется текст, в каком взаимоотношении находятся между собой системы «текст» и «реципиент» («чтец») [85, с.98-101].

Время полного понимания текста не ограничено. Текст может быть полностью освоен в течение нескольких минут или за один час. Но осмысление его содержания может занять значительное время.

Например, чтение стихотворения А. С.Пушкина «Памятник» в кыргызской школе предполагает словарнофразеологическую (толкование, комментарий, перевод, составление предложений и т.д.) работу, обеспечивающую языковые уровни понимания и работу над внеязыковым содержанием стихотворения, которая включает в себя рассказ об истории и причинах создания стихотворения, характеристику его логики («композиции»), общего содержания и составляющих смысловых блоков, эмоционально-экспрессивную преднастройку к чтению. Даже фоновые этнокультурные и исторические сведения, заключенные в словах и выражениях *поэтическое завещание, надгробие, царь, свет, придворные, дуэль, Александрийский столп, Александрийская колонна, русский царь Александр I, лира* и др., встречающиеся в самом тексте или предтекстовом комментарии учителя, и их разбор только подготавливают реципиента к внеязыковым уровням осмысления текста.

Полное понимание кыргызом содержания и контекста стихотворения может произойти не на школьном уроке, а значительно позже - в процессе самостоятельного изучения биографии поэта, этимологии и стилистики слов, типа *доколь, пиит и лира*.

Я знаю русиста-кыргыза, в полной мере осознававшего происхождение и смысл слова *Муза* в процессе преподавания русской литературы в школе. Это одно из старинных слов. *Муза* - один из привычных символических образов европейской культуры со времен античности. У древних греков «музами» называли девять богинь, спутниц главного бога искусств Аполлона. Одна из них, Евтерпа, считалась покровительницей лирической поэзии. У русских поэтов слово *Муза* было образцом - символом, оно обозначало как бы душу поэзии, ее высокий внутренний мир, то, что вдохновляет поэта, и то, что отличает одного поэта от другого [194, с. 27-47].

Слово *музыка* образовано от слова *Муза*. Данный факт может быть интересным и для кыргыза-лексикографа.

Эти и подобные сведения способствуют полному пониманию стихотворения и формированию полного образа его содержания в сознании чтеца-билингва.

Есть все основания считать, что хорошо продуманная предтекстовая работа вполне может обеспечить полное понимание текста.

§ 1.5. О динамике понимания билингвом текста на неродном языке

Процесс восприятия содержания текста динамичен, осуществляется постепенно и имеет различные промежуточные звенья.

Понимание любого текста происходит в результате аудирования и чтения и представляет собой процесс, развертывающийся во времени и проходящий ряд этапов от первоначального смутного, недифференцированного понимания его содержания ко все более четкому, ясному и дифференцированному осмыслению.

Здравому смыслу человека в наибольшей степени соответствует и привычен путь движения познания от конкретного к абстрактному, от простого к сложному, от известного к неизвестному.

Продemonстрируем возможную модель понимания одной четырехкомпонентной кыргызской паремии носителями кыргызского, узбекского и русского языков. Мы специально выбрали текст, легкий для понимания и запоминания в силу ограниченности слов, целостности структуры, выразительности формы и дидактическим характером содержания. Вот текст:

Жакшылыкка жакшылык ар адам кылат.

Жакшылыкка жамандык тар адам кылат.

Жамандыкка жакшылык зор адам кылат.

Жамандыкка жамандык кор адам кылат.

Текст содержит всего 8 слов. Он значителен по объему, поскольку 4 из этих слов не повторяются (*ар, тар, зор, кор*) и 4 слова повторяются по 4 раза. Соответственно текст включает в себя 20 лексических единиц языка.

Он состоит из 4 предложений, оформленных по принципу параллелизма. В нем параллельными являются формы слов и члены предложения, структура и состав предложений.

Данная паремия может быть предъявлена реципиенту в двух формах - устной и письменной.

Восприятие кыргызом текста осуществляется значительно легче, чем узбеком или русским: все слова текста ему известны и понятны. Человеческие качества оцениваются только по отношению к добру и злу в их различных комбинациях.

Понимание текста происходит путем актуализации сначала одного суждения, потом

другого. Последовательно раскрывается сущность человека, отвечающего на добро добром (это свойство каждого человека), на добро злом (это свойство скупого, недалеконевидного, недалекого человека), на зло добром (это свойство щедрого, великодушного человека), на зло злом (это свойство низкого, ничтожного, мстительного человека). Данная пословица разбивает всех людей, соответственно, на четыре категории.

Уровень и глубина понимания содержания текста зависят не только от формы, условий, мотивов и скорости предъявления, но и от самых разнообразных (индивидуальных, социальных, культурных и других) параметров реципиента.

Теперь посмотрим, как происходит восприятие этого текста носителем узбекского языка. Поскольку уровень владения узбека кыргызским языком не одинаков, то можно разделить реципиентов-узбеков на три группы.

Первую группу составляют реципиенты-узбеки, владеющие кыргызским языком в совершенстве, вторую группу - узбеки, понимающие по-кыргызски, но говорящие с искажениями и акцентом, третью группу - узбеки, находящиеся за пределами общения с кыргызами.

Носители узбекского языка первой группы адекватно воспринимают содержание текста и запоминают его так же, как сами кыргызы.

Узбеки второй группы понимают текст, переводя или трансформируя его на узбекский язык. Некоторые трудности вызывают ключевые слова, поскольку они не имеют точных фонетических и семантических соответствий в узбекском языке: *ар - хар, тар-тор, зор-зур, кор-хор*.

Якшиликга якшилик хар одам килади.

Якшиликга ёмонлик тор одам килади.

Ёмонликга якшилик зур одам килади.

Ёмонликга ёмонлик хор одам килади.

При переводе с кыргызского языка на узбекский теряются художественные качества текста: нарушается созвучие ключевых слов. Ключевые слова-эпитеты существительного *адам - одам* в двух языках односложны, имеют строение СГС и завершающий слоги согласный звук в них идентичен. Но гласные в узбекских определениях нарушают парную рифму в тексте-источнике. Здесь вокалическое созвучие характеризуют слова второго и четвертого предложений.

Узбеки третьей группы не воспримут его с первого раза, если произнести текст в темпе обычной разговорной речи.

Им даже может показаться, что здесь содержится алогизм или даже простая игра слов. Только

замедленное преподнесение (устное или письменное) с комментарием позволяет понять смысл текста.

Теперь попробуем воссоздать модель восприятия рассматриваемого текста носителем русского языка.

Реципиент-русский поймет текст с определенным затруднением, если даже он знает смысл каждого из слов в тексте. Здесь для его речевого мышления чужды не значения отдельно взятых слов и словосочетаний, а их комбинация в тексте, строение текста, являющее типичным для

кыргызского стихосложения (наличие ряда повторов, реди́ф и т.д.). Понимание текста предполагает «пошаговое» осмысление его частей. Представим его ход следующим образом:

За добро → сделает добро → каждый человек →

За доброе → делает зло → скупой человека →

За зло → сделает добро → щедрый человек →

За зло → сделает зло → ничтожный человек.

Следовательно, мы считаем, что осмысление текста на иностранном языке происходит последовательно, шаг за шагом. Здесь невозможно говорить о его движении от целого к его частям.

Русские-реципиенты тоже, конечно, по-разному владеют кыргызским языком. Их тоже по уровню владения можно разделить на 3 группы.

Как же поймет содержание текста русский, совершенно не владеющий этим языком?

С помощью переводчика или словаря он переводит словоформу *жакшылыкка* на родной язык, в результате получает сочетание *за добро* или *на добро*, поскольку суффикс дательного падежа нередко передается предлогами *на* и *за*. Дальнейшее предожение понимания зависит от предлога. Предлог *на* предполагает глагол *отвечает*, а предлог *за* - глагол *делает*. А словоформа *жакшылык* с объектным значением переводится формой винительного падежа (*делает добро*) или творительного падежа (*отвечает добром*). А синтагма *ар адом* имеет своим эквивалентом в русском языке сочетание *каждый человек*.

Видно, что смысл кыргызской фразы воспринимается реципиентом пословно и неоднозначно.

Факт многовариантности анализа и перевода фрагмента текста с целью понимания свидетельствует о том, что процесс понимания происходит, не просто линейно, пословно, но в поиске, нахождении и употреблении наиболее адекватных сознанию реципиента эквивалентов из числа возможных.

Наш пример свидетельствует о том, что в определении природы понимания к истине

очень близок А.А.Брудный, который полагает, что понимание - это последовательное изменение структуры воссоздаваемой в сознании ситуации и процесс перемещения мысленного центра ситуации от одного элемента к другому (23, с.57).

Дальнейшая динамика понимания только дополняет познанное, развивает его. Осмысление следующей строки предъявляет только одну лауну, требующую заполнения. Здесь неизвестным для реципиента является значение слова *тар* - «скупой, скряга, недалновидный». А все остальные слова-фразы ему хорошо известны из предыдущего предложения, в котором субъект обобщенно представляет всех людей (*ар адом* = каждый человек) в качестве носителей признака, заключенного в логическом предикате (*жакшылыкка жакшылык кылат* = за добро делает добро).

Дальнейшее движение познания содержания текста обнаруживает в каждом следующем утверждении по одному новому для носителя русского языка понятию - слову: **зор** *адам* = *щедрый, великодушный человек*, **кор** *адам* = *низкий, ничтожный человек*.

Из изложенного видно, что **«пошаговое» восприятие содержания текста в наибольшей степени соответствует природе понимания иноязычного сообщения.** Считаем, что предложенная модель осмысления текста не является единственной, поскольку смысловой перевод текста на русский язык допускает и другие варианты и вариации (по порядку расположения логических субъекта и предиката, по порядку расположения составляющих логического предиката, по выбору того или иного русского слова в качестве семантического эквивалента кыргызского слова и т.д).

В связи с динамикой понимания текста можно сослаться на интересную идею «предметного мышления» И.М.Сеченова. В «разглядывании» предмета, т.е. в том последовательном движении нашего сознания от одних определенностей предмета к другим, он устанавливал обыкновенный мыслительный акт. Эти движения, по его мнению, служат «источником перемещений чувствующих снарядов в пространстве» и тем самым «в громадной степени разнообразят субъективные условия восприятия, а через то способствуют расчленению чувствования; затем движения дают непрерывное ощущение на ряд отдельных актов с определенным началом и концом; наконец, косвенно служат соединительным звеном между качественно различными ощущениями» [164, с. 112].

Такой процесс выделения ощущений из сложного потока чувствования и соединения их в выбираемых вниманием реципиента связях как раз и оказывается основой их смыслового осознания. Мыслительные действия в акте восприятия обеспечивают смысловое осознание целого, дающее образы какой-либо целостной стороны предмета. Как пишет И.М.Сеченов, «связи или отношения между звеньями (или фазами) цельного впечатления «определяют» его

внутренний смысл» и поэтому «выяснение предметных отношений, связей и зависимостей в чувственном восприятии и составляют суть превращения чувствования в предметную мысль» [164, с. 197, 94].

Следовательно, есть основания полагать, что И.М. Сеченов характеризует восприятие как вполне ясно выраженный интеллектуально-мыслительный процесс: оно есть определение предмета при непосредственном их созерцании в форме образно-мыслительных действий.

Эту идею развивает дальше А.А.Салиев. По его мнению, «каждое восприятие в качестве осознания оказывается конструктивным звеном в известной цепи мыслей Будучи активным действием ума, всякое осознание в свою очередь предполагает сопряжение с какими-либо еще другими определениями, т.е. может совершаться лишь часть некоего более или менее развернутого круга определений [153, с. 58].

Эти рассуждения ученого можно перенести на изучение механизмов восприятия текста. Любой текст выступает в виде более или менее развернутого круга мыслей с определенным предметом. Сосредоточенное восприятие даже его части осуществляется динамично. Мысль реципиента перемещается от одних элементов текста к другим, последовательно углубляясь и расширяясь по пути от известного к неизвестному, от единичного к общему.

§ 1.6. Об одной теории понимания текста

Представителями Московской психолингвистической школы разработана одна из теорий понимания текста. Ее принципы кратко изложены А.А.Леонтьевым.

Он писал: «Понимание текста - это процесс перевода смысла этого текста в любую форму его закрепления. Это может быть процесс парафразы, пересказа той же мысли другими словами. Это может быть процесс перевода на другой язык. Это может быть процесс смысловой компрессии, в результате которого может образовываться минитекст, воплощающий в себе основное содержание исходного текста - реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов. Или процесс построения образа предмета или ситуации, наделенного определенным смыслом. Или процесс формирования личностно-смысловых образований, лишь опосредованно связанных со смыслом исходного текста. Или процесс формирования эмоциональной оценки события. Или, наконец, процесс выработки алгоритма операций, предписываемых текстом. Вообще понятно, **то что может быть иначе выражено**» (106, с.141-142).

Данное наблюдение позволяет сделать ряд выводов, существенных для раскрытия

содержания понятия «понимание текста».

Во-первых, понимание текста - сравнительно широкое понятие. Его определение обусловлено многоаспектностью и сложным характером самого объекта понимания, т.е. текста.

Во-вторых, понимание текста осуществляется в процессе трансформации смысла самого текста и закрепления его за более привычными для реципиента формами языка, соответствующими его здравому смыслу.

В-третьих, такая трансформация языкового выражения воспринятого смысла может быть самой различной:

- 1) изложение мысли другими словами;
- 2) парафразирование;
- 3) толкование, комментарий основного смысла;
- 4) перевод на другой язык;
- 5) реферирование;
- 6) аннотирование;
- 7) резюмирование;
- 8) определение ключевых слов;
- 9) построение образа описываемого предмета;
- 10) воспроизведение ситуации;
- 11) называние отдельных пунктов (не всегда опорных) текста;
- 12) формирование личностно-смысловых образований, косвенно связанных с содержанием исходного текста;
- 13) воссоздание алгоритма операций в тексте;
- 14) выражение личностно-эмоциональной оценки события, изложенного в тексте и т.д.

В-четвертых, основным критерием определения степени и полноты понимания смысла текста служит формирование в сознании реципиента образа содержания текста.

В-пятых, каждый текст как данность воспринимается чтецами по-разному. Образ содержания текста формируется у каждого читателя по-своему. Процесс и результат понимания текста всецело зависят от множества разноплановых, разнопорядковых и взаимообусловленных факторов, а именно: от цели, причины и условий (места, времени, ситуации и т.д.) чтения, от возраста, интеллекта, профессии и других индивидуальных и социальных особенностей реципиента.

Наблюдения показывают, что образ содержания текста складывается динамично. Он не

фотографичен, не статичен, не есть, а становится, формируется, меняется. Он создается в динамике. Его можно представить компрессионно, в двухтрех словах, можно описать развернуто. Комментарий текста может быть объемом несколько раз больше, чем сам текст.

Каждый текст имеет предмет. Его содержание предметно определено. Вне предмета не может быть текста. Воспринимая текст, реципиент познает свойства предмета. Но эти свойства познаются последовательно, в диахронии. За каждым текстом стоят реалии - предметы, явления, события, ситуации, идеи, чувства, побуждения, ценности человека. Эти реалии отображаются в образе содержания текста.

Именно перцептивные механизмы опосредствуют формирование этого образа. Содержание текста, как отмечает М.М.Бахтин, многопланово и полифонично. Оно имеет множество степеней свободы. Отраженный в нем реальный мир может быть увиден и осмыслен реципиентом по-разному в зависимости оттого, что ему нужно увидеть, с какой целью и с какой установкой он «всматривается» в текст. В частности, нельзя забывать, что мы не просто понимаем текст, а, как правило, используем его в качестве ориентировочной основы для иной деятельности, которая качественно отлична от восприятия текста и включает в себя это восприятие в качестве своего структурного элемента.

В зависимости от характера этой «большой» деятельности, места в ней восприятия текста, типа текста, степени сформированное™ навыков и умений «большой» и «малой» деятельности и ряда других факторов в каждом конкретном случае оптимальной является разная стратегия восприятия, в том числе понимания. Или, как пишет Бахтин, «всякое понимание живой речи, живого высказывания носит активно ответный характер... Конечно, не всегда имеет место непосредственно следующий за высказыванием громкий ответ на него: активно ответное понимание услышанного. может непосредственно реализоваться в действии» [15, с.246-247].

Из этого следует, что стратегия восприятия в целом субъективна. Она определяется, прежде всего, субъективными факторами - причиной, целью и другими мотивами восприятия текста, соответствием предметного содержания текста интересам реципиента, «вхождением» содержания текста в его общую деятельность, возможностью его использования в своей продуктивно-речевой деятельности.

Каждый реципиент воспринимает содержание текста по- своему. Каждый слушатель или читатель «улавливает» из текста несколько разное содержание. Воспринимая текст по-разному, реципиенты не строят различные образы реалий, а по-разному, с различной степенью глубины, полноты и устойчивости строят эти образы. Каждый видит мир не так, как другие люди. У каждого свой опыт, свое видение, свой угол зрения, свои интересы, которые влияют

на его восприятие. Одни воспринимают упрощенно, другие - усложненно, одни видят предметный образ в полном объеме, а другие - фрагмент вместо целой картины, одни - ясно и четко, другие - смутно и т.д. Амплитуда понимания у разных людей имеет разные степени колебания.

Степень свободы восприятия имеет свой предел. Пределом восприятия текста служит его объективное содержание. Объективный смысл текста называют еще концептом (А.А.Брудный, А.А.Леонтьев, В.А.Маслова и др.). Концепт текста определяется его типом. Он имеет различную форму обязательности в различных условиях общения. Концепт той или иной статьи гражданского кодекса, например, может быть различным для юриста, солдата или тракториста. Для юриста почти отсутствует свобода интерпретации. Или возьмем содержание учебников и госстандартов (программ). Соответствующие тексты в идеале должны быть поняты однозначно, и почти не имеют степеней свободы как для обучающихся, так и для обучаемых.

Понимание содержания текста есть создание его образа в сознании чтеца. Понимание имеет разные уровни и стадии. Признаками высшего уровня понимания текста являются полное осмысление его содержания, отсутствие в нем незнакомых и непонятных слов и предложений, осознание общего контура и логики текста, понимание контекста и коннотативного содержания текста, способность информации к длительному хранению в памяти реципиента и к экстраполяции, т.е. к переносу.

Иногда качественным показателем понимания текста относят и скорость восприятия.

Феномен «быстрое чтение» был предметом изучения московских лингвистов и психологов. А.А.Леонтьев со ссылкой на Т.А.Борисову пишет: «В рамках Московской психолингвистической школы было произведено комплексное исследование этого вида восприятия. При этом мы исходим из гипотезы (в дальнейшем подтвердившейся), что в основе механизмов «быстрого чтения» лежит определенный, индивидуальный для каждого испытуемого и по-разному варьирующийся в конкретных условиях эксперимента оптимальный режим взаимодействия работы зрительной системы и процессов смысловой обработки текста. Промежуточный анализ (на уровне высказывания) здесь, по-видимому, отсутствует, а перцептивный анализ связан с «вырванными» из текста опорными компонентами (ключевыми словами и словосочетаниями). Реципиент, бегло просматривая текст, выбирает из него такие опорные элементы, которые, будучи в дальнейшем синтезированы, дадут достаточно информации для формирования у реципиента образа содержания текста... Естественно, что при этом используются механизмы вероятностного прогнозирования и субъективная иерархия содержательных элементов текста по их

потенциальной значимости для понимания целого (т.е. у реципиента должна быть способность выделить в тексте слова, наиболее непосредственно отражающие его общий смысл и способ его развертывания). Конечно, получающийся в результате образ содержания текста носит гораздо более обобщенный и приблизительный характер и больше связан с задачей восприятия и с отношением реципиента к тексту» [106, с. 139]. Данные здесь наблюдения перекликаются с идеями Л.С.Выготского, который писал: «Обычно думают ..., что понимание лучше при медленном чтении, однако ... при быстром чтении понимание идет лучше, ибо ... сама скорость понимания отвечает более быстрому темпу чтения» [29, с. 169]. Называя чтение не только сенсомоторным навыком, но и психическим процессом очень сложного порядка, он подчеркивает известную зависимость работы зрительного механизма от процессов понимания. Это говорит о том, что темп чтения во многом подчинен темпу понимания.

Приведенные выше мысли Л.С.Выготского и А.А.Леонтьева, а также наши наблюдения позволяют сформулировать некоторые общие выводы:

1. Чтение текста по темпу бывает быстрым, средним и медленным.
2. Быстрое чтение возможно на родном языке или на продвинутом этапе обучения второму языку.
3. Быстрое чтение предполагает совершенную тактику распознавания знаков языка и опирается на ключевые слова и выражения, которые выбирает реципиент, синтезируя информацию об образе содержания текста.
4. При быстром чтении текста с наибольшей вероятностью устанавливается иерархия содержания текста.
5. Темп чтения подчинен темпу понимания.
6. Понимание текста осуществляется на основе осмысления наиболее значимых элементов в его структуре.
7. При быстром чтении формируется более обобщенный и приблизительный образ содержания текста.

Мы считаем, что быстрое чтение, возможно, необходимо для монолингва, в совершенстве владеющего родным языком, или для полилингва-специалиста, владеющего двумя и более языками и хорошо осведомленного по теме, направлению и содержанию текста. «Вертикальное» чтение как высшая степень чтения встречается у специалистов узкого профиля и читателей с большим опытом. Быстрое чтение не всегда обеспечивает полное понимание. В некоторых случаях оно может быть причиной непонимания. Часто на начальной стадии восприятия иноязычного текста медленное чтение становится наиболее оптимальным способом осмысления его содержания.

Выводы

1. Кыргызский язык имеет относительно ограниченную сферу применения. Он не может выполнять функции международного обмена информацией. Особенности этнического состава населения республики, необходимость приобщения к мировой цивилизации и международным информационным каналам, потребность страны в развитии экономики, науки, техники, культуры и образования настойчивого требуют изучения и использования русского языка, сохранения и развития кыргызско-русского двуязычия, формирования и распространения кыргызско-английской, кыргызско-турецкой, узбекско-русской, и других форм двуязычия. Двуязычие имеет разные формы, типы и стадии. Комбинация разных форм двуязычия образует многоязычие.

2. В условиях смешанного двуязычия имеет место явление интерференции. Интерференция есть отклонения в речи билингва в результате взаимодействия систем языковых знаков в его сознании. Если в одном из механизмов речи недостает некоторых деталей, то порождение элементов текста на одном из языков осуществляется при помощи механизмов другого, более знакомого языка. Интерференция встречается как в продуктивной, так и в рецептивной речи.

3. Восприятие речи является репродуктивным видом речевых действий и процессом переработки текста, опосредствующим его понимание. Понимание и осмысление речи осуществляются в результате аудирования и чтения. Минимальной единицей понимания текста является слово, представляющее собой единство «означающего» и «означаемого». «Означаемый» мир для языков един и один, а его «означающие» в языках разнообразны и индивидуальны.

4. В соответствии с задачами работы понимание текста определяется как мыслительно-речевая деятельность реципиента-билингва, направленная на восприятие и осмысление содержания текста на втором языке. Такая речевая деятельность складывается из трех переменных - объекта (текста), субъекта-билингва (чтеца или слушателя) и речевых действий (чтения и слушания), которые вместе обеспечивают понимание текста.

5. Под текстом понимается письменное речевое произведение, оформленное в знаках того или иного языка, обладающее связностью, целостно организованным устройством и стилево-смысловым единством и предназначенное для хранения, передачи и распространения определенной информации.

6. Понимание текста имеет разные уровни и стадии, которые взаимосвязаны друг с другом. Каждый предыдущий уровень служит основанием и стимулом продвижения понимания к следующему уровню. Хорошо продуманная предтекстовая работа обеспечивает полное и всестороннее осмысление текста.

7. Смысловая информация, содержащаяся в иноязычном тексте, воспринимается

реципиентом-билингвом динамично, шаг за шагом, по пути от известного к неизвестному. Такое представление восприятия текста согласуется с идеей предметного мышления И.М. Сеченова.

8. Одним из важнейших критериев понимания текста является возможность выражения и передачи содержащейся в нем информации в любой другой форме его языкового закрепления. Понятно то, что может быть иначе выражено.

ГЛАВА 2. ТЕКСТ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РЕЦИПИЕНТА-БИЛИНГВА

Вводные замечания

Настоящая глава посвящена характеристике основных признаков текста как единицы описания.

В ней рассматриваются некоторые модели и определения текста под углом зрения различных направлений и школ в языкознании.

Ясно, что текст не возникает и не существует сам по себе. Он продукт мыслительно-речевой деятельности человека. Его всегда кто-то создает. С другой стороны, любой текст имеет назначение, предназначение. Его кто-то потребляет.

И создатель текста, и потребитель текста являются личностью. Есть лингвисты (В.В.Виноградов, Г.И.Богин и др.), которые различают коллективную языковую личность и индивидуальную языковую личность.

Текст как речевое произведение связывает создателя с потребителем. Их действия совмещаются в процессе чтения: речевые произведения автора репродуцируются реципиентом-чтецом. «Человек как языковая личность, - пишет Г.И.Богин, - постоянно оценивается наблюдающими его людьми. Речь одного индивида релевантна для другого индивида, и, соответственно, каждый другой индивид выступает в функции «оценщика», т.е. говорит, думает или чувствует, что в чьей-то речевой деятельности что-то хорошо и что-то плохо ...«Оценщик» совокупно выступает и как субъект оценок и как их объект, т.е. как наблюдатель и как наблюдаемый. Исследователь этих оценок выступает как наблюдатель наблюдателя» [18, с.8].

С точки зрения задач нашей работы здесь важны два момента.

Во-первых, объектом речевой деятельности автора и потребителя выступают одни и те же речевые произведения, которые релевантны как для продуцирующего, так и для

репродуцирующего. Речь считается понятой, если цель создания текста однозначно осознается реципиентом и если в речевом мышлении реципиента возникает образ содержания текста, идентичный образу в сознании производителя текста.

Во-вторых, с точки зрения языковой личности в любом тексте «что-то хорошо и что-то плохо». Эта оценка в речевой деятельности конкретизируется и проявляется в более определенных формулировках типа: «понятно-непонятно», «ясно-неясно», «точно-неточно», «полезно-бесполезно», «нужно-ненужно» и т.п., которые явно или скрыто выражают позицию реципиента, характеризуют степень значимости содержания текста для его жизнедеятельности и определяют речевую компетенцию производителя текста.

В последующем изложении свойства текста как продукта речи рассматриваются с позиции его получателя- потребителя. Мы здесь не скрываем своей приверженности к теории лингводчеловековедения, которая разработана в нашей республике (К.Зулпукаров, Дж.А.Абдыралиева, С.М.Нурматова, Д.А.Акматова, А.Б.Адигинева и др.) и ставит своей целью описание языковых единиц в целях обучения учащихся-киргизов характеристике внешности, характера, интеллекта и других свойств человека на русском языке [68, с.36-40, 62]. Это лингводидактическое направление примыкает к концепции языковой личности.

§ 2.1. О понятии « текст» и текстовой деятельности

В современной науке термин «текст» имеет много значений. Он используется в разных науках - в психологии и логике, в информатике и семиотике, в теории литературы и лингвистике, в поэтике и стилистике, в этнографии и журналистике.

В теории речемыслительной деятельности текст определяется как словесное произведение, которое может изучаться само по себе и для самого себя. Текст выступает как средство передачи и приема сообщения, отражающее личное или общественное сознание и самосознание.

В русистике термин «текст» (и «контекст») имеет много синонимов. Он используется и для характеристики научной речи, и для понимания отдельного произведения (например, пословицы) или отрывка из художественного произведения.

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-смысловой тип речи

(О.А.Нечаева, В.В.Одинцов и др.), способ изложения (Е.И. Мотина) и др. [86, с.123].

Текст нередко используется также как источник, из которого извлекается та или иная цитата, содержащая конкретную мысль. Здесь предметом становится мысль, высказанная ученым, писателем или общественным деятелем. Естественно, анализируется и истолковывается то или иное утверждение, а не способ или стиль его выражения.

Текст - сложно организованная единица языка-речи. Он может быть рассмотрен с различных точек зрения.

Текст, прежде всего, выступает как грамматическое явление. Выходя за пределы грамматики, он может быть изучен в экстралингвистическом и стилистическом аспекте или с позиций структурно-семиологической теории повествования.

Он исследуется на макросинтаксическом уровне, более высоком, чем уровень предложения. Не случайно, что лингвистика текста возникла прежде всего на базе идеи о сложном синтаксическом целом [147, с. 37 -41; 119, с. 4-5].

Структурно-грамматический подход предполагает осмысление текста под углом зрения конструктивного единства его частей, т.е. его связности и цельности.

В последнее время в связи с развитием психолингвистики, теории речевой деятельности и концепции языковой личности лингвистика текста получила четко выраженную функционально-семантическую и субъективно-личностную ориентацию, поскольку и теория речевых актов, и теория речевой деятельности, и теория языковой личности, имеют дело, прежде всего, с семантикой речевых произведений, преломляемой через сознание носителей языка. Это говорит о том, что на смену жестких системно-структурного и структурно-функционального подходов или в дополнение к ним пришел личностно-коммуникативный принцип.

По мнению Ю.Н.Караулова, наряду с распространенным афоризмом «За каждым текстом стоит система языка» имеет право на существование афоризм «За каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка» [79, с.27]. В другой работе ученого эта мысль сформулирована еще жестче. Он пишет о деспотизме общей формулы «За каждым текстом стоит система языка», сдерживающей изучение языковой личности в плане «За каждым текстом стоит языковая личность» [208, с. 4].

Мы видим, что в настоящее время лингвистика текста становится личностно-деятельностной (не только конструктивной) и развивается во второй своей ипостаси как коммуникативно-грамматическая теория текста.

Следовательно, есть основания считать, что объектом лингвистики текста является не только язык в текстовом материале, но и субъективно-коммуникативный акт,

репрезентируемый в текстовой конструкции.

Лингвистика текста одной своей стороной входит в разряд частных наук под эгидой общей теории деятельности. Соответственно мы можем говорить о текстовой деятельности, которая, представляя собой коммуникативное функционирование языка, является особыми механизмами актов обмена языковыми знаками.

Под текстовой деятельностью понимается совокупность речевых действий и актов личности, направленных на порождение, хранение, восприятие, переработку, передачу и распространение текстовой информации.

В нашей работе закономерности порождения речи, передающего языковые сообщения, не рассматриваются. Предметом исследования настоящей главы является только одна сторона текстовой деятельности - техника понимания языковых сообщений, содержащихся в тексте, с позиции реципиента как языковой личности.

Известно, что при приеме звукового и письменного текстового сообщения происходит подсознательная операция сличения поступающих знаков с образами знаков, хранящимися в памяти реципиента - слушающего или читающего. Понимание предполагает "расшифровку" информации, заключенной в словесных знаках и их комбинациях.

Знаки, содержащиеся в тексте, сличаются с уже известными реципиенту знаками, запечатленными в его памяти, и расшифровываются с их помощью.

Знаки, как известно, двусторонни: в них одновременно даны означающее и означаемое.

Означаемое включает в себя и значение, и те реалии, которые отражает означающее. Означаемое расшифровывается нередко с помощью контекстуально- ситуативного окружения. Известно, что тем легче расшифровывается знак, чем сложнее его структура. Трудно расшифровывать изолированный знак, например, основу слова, но легче опознавать производную или сложную основу, имея некоторые данные, кроме контекста и ситуации. Синтагма порою расшифровывается значительно проще, чем слово, предложение - легче, чем синтагма. Соответственно облегчается расшифровка текстов, составленных уже из известных реципиенту морфем, лексем, синтагм и предложений.

Ясно, что расшифровывать тексты на родном языке проще, чем на неродном. Расшифровка одного и того же текста разными носителями языка осуществляется по-разному. Все это говорит о наличии целого ряда лингвистических проблем, которые требуют специального изучения.

В любом случае субъектом понимания смысла текста является реципиент, слушающий или читающий его.

§ 2.2. Теория текста и языковая личность

Теория текста имеет ряд аспектов и разделов. Среди них явно выделяются четыре сферы:

- лингвистика текста;
- грамматика текста;
- стилистика текста;
- типология текста.

В рамках первого направления рассматриваются общетеоретические вопросы текста, принципы его организации и общие категории. Эту сферу исследователи называют по-разному: то общей теорией текста, то лингвистикой текста, то текстоведением.

Грамматика текста исследует свой объект в пределах традиционных представлений о строе языка и определяет его как сложное синтаксическое целое, представляющее собой законченную последовательность предложений, связанных между собой по смыслу в рамках общего замысла автора. Здесь предложение мыслится как первоэлемент текста. В качестве категорий текста называются категории морфологии и синтаксиса, такие, как предикативность, персональность, темпоральность, модальность и др.

Но текст не был бы специфичным, если бы он имел только то, что есть в предложении и абзаце. Он как объект отдельной теории должен характеризоваться своими собственными признаками. В качестве таких признаков ученые выделяют, прежде всего, категории завершенности (наличие начала и конца), развернутости (членимость, разнородность и иерархичность состава), целостности (единство темы, предмета и содержания) и связности (наличие структуры и взаимосвязанных частей, непрерывность и неоднородность связей) и т. д.

Стилистика текста как направление в теории текста формируется в СССР в 70-ые годы XX века (О.А.Нечаева, И.А.Иванчикова, М.Н.Кожина, А.Д.Мордвинов и др.). В ее рамках выявлены и описаны функционально-семантические типы текста: статика речи проявляется в функции описания, ее динамика - в функции повествования, аппликативные связи речевых произведений - в функции рассуждения. С другой стороны, текст допускает описание с позиции функциональных стилей речи, поскольку каждый текст относится к тому или иному стилю речи, к тому или иному его жанру и поджанру. В теории текста особое место занимает типология. Цель **типологии текста** - выделить и разграничить наиболее характерные его классы и разновидности (см. § 4, 1-ой главы).

Текст допускает классификацию по объему, по назначению, по форме изложения, по

сфере применения и т. д. Невозможно произвести деление текстов на основании одного параметра. Текст, содержащийся в амулете, имеет одно назначение. Он как бы обладает магической силой, и его содержание часто бывает неведомым для адресата. Справочные и энциклопедические издания преследуют иные цели, нежели тексты в учебниках для учащихся 1-го класса.

Тексты отличны друг от друга с позиции реципиента. Учащийся 1-го класса не выбирает текст для чтения. Выбор той или иной статьи в энциклопедическом словаре для чтения осуществляет сам реципиент в соответствии со своими задачами, интересами, потребностями.

Тексты многообразны и по объему. «Объемное» деление текста отличается от других классификаций. Огрубляя, можно разграничить три типа текста по объему: малые, средние и крупные тексты. Минимальный объем имеют малые тексты: предложение, пословица [86, с.156; 111, с.4; 125, с.20].

По принадлежности к функциональным стилям речи различаются публицистические, научные, производственно-технические, официально-деловые и другие тексты.

Тексты различаются по ролям адресата и адресанта. В диалоге они меняются ролями. Текст-диалог характеризуется признаками устной разновидности языка - краткостью, эллиптичностью, недоговоренностью, непоследовательностью, обрывистостью, бессоюзием, употребительностью разговорных слов и фразеологизмов, употреблением экстралингвистических средств (вокальных, кинетических и других). Для текста-монологичности свойственны преимущественно литературно-книжная лексика, распространенность и развернутость высказывания, логическая последовательность изложения, синтаксическая оформленность, наличие союзов и другие признаки.

По форме изложения различаются: 1) описательные тексты; 2) повествовательные тексты; 3) тексты-рассуждения.

По отношению к языку реципиента разграничиваются тексты на родном языке, тексты на втором языке (в том числе на иностранном), билингвальные тексты. В современном мире широко представлены билингвальные тексты - тексты на двух языках. Достаточно обратиться к вывескам, афишам и рекламам в городах нашей республики, чтобы убедиться в распространенности би- и трилингвального функционирования текста.

Все сказанное говорит о том, что **классификация текста так или иначе осуществляется в связи с личностью адресата и адресанта, создателя и потребителя текста, учитывает их особенности.** В тексте, следовательно, значительна роль языковой личности.

Языковая личность является емкой категорией теории языка и речевой деятельности, включающей в себя систему «субъект - объект - процесс речи - множество обстоятельств», имея языковое и внеязыковое содержание.

Как говорит С.Е.Никитина, «говоря о языковом сознании личности, мы должны иметь в виду те особенности речевого поведения индивидуума, которые определяются коммуникативной ситуацией, его языковым и культурным статусом, социальной принадлежностью, полом, возрастом, психическим типом, мировоззрением, особенностями биографии и другими константными и переменными параметрами личности» [208,с.34]. Эти параметры личности, так или иначе, проявляются в ее речи и текстовой деятельности. Текст как продукт речи отражает свойства своего производителя и учитывает особенности потребителя, поэтому он выступает и как **субъективно-личностное речевое произведение** (наряду с другими характеристиками).

§ 2.3. Слово, предложение и текст

Текст является сложным многоплановым образованием. Поэтому существуют различные его определения. По сути, имеется столько же определений текста, сколько трудов посвящено исследованию его теории.

Приведем без всякой оценки некоторые определения текста.

1. По мнению Е. Косериу, «текст (устный или письменный) - речевой акт или ряд связанных речевых актов, осуществляемых индивидом в определенной ситуации» [90,с.515].

2. М. Хэллидей пишет: «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 [189, с.142].

3. К. Гаузенбласс и В.И. Кодухов определяют текст как речевое произведение [33, с. 57-78; 86, с.161-162].

4. По Р. Харвегу, текст является «последовательностью языковых единиц, образованной цепочкой субститутов, имеющих два измерения (парадигматическое и синтагматическое)» [46, с.114].

5. В.И. Клычникова определяет текст иначе. «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» [85, с. 91].

6. 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 [30, с. 18].

7. 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 [30, с.18].

8. По мнению Т.М. Николаевой, «связный текст понимается обычно как некоторая (законченная) последовательность предложений, связанных по смыслу друг с другом в рамках общего замысла автора» [132, с.6].

9. 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» [111, с. 4].

10. Наиболее полное определение текста принадлежит И.Р. Гальперину. Он пишет: «Текст - это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единиц), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [30, с.18].

11. 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)» [47, с. 49].

12. С. Омуралиева дает такое определение текста: «Текст - ... белгил \\\ бир кабар берүүчү логикалык, психологиялык таасирдин негизинде жаралган грамматикалык каражаттардын жар дамы менен ишке ашуучу бир жумуру бүтүндүк» [141, 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.

13. По мнению С.Ж. Мусаева, целесообразно определить «тексты илимий изилдүү предмети катары (лингвистикалык бирдик катары эмес) релеванттык карым- катыштагы ички элемент-бирдиктердин өз ара өтмө катар байланышы, шарттоочулук мүнөзү аркылуу уюштурулуп, белгилүү бир коммуникативдик максаттуулукка багытталган структуралык-семантикалык жана функционалдык касиеттерге ээ кептик бүтүндүк, бүтүн бирдик катары» [125, 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, направленным на выполнение определенных коммуникативных целей и организованным взаимодействием составляющих его единиц.

Приведенный выше материал свидетельствует о том, что понятие текста однозначно не определяется. Здесь важное значение приобретает позиция исследователя. Одни акцентируют на письменном характере текста, другие - на его целостности и связанности, третьи - на членимости и многокомпонентное текста. Некоторые языковеды связывают текст с тем или иным стилем речи, в ряде случаев лингвисты подчеркивают его порождающий характер и динамично-актуальное устройство. В целом они дают комплекс дефиниций, способствующих выявлению его общих свойств.

И в то же время приведенные выше дефиниции вместе позволяют нам определить общие параметры текста как сложного образования. Сложность текста заключена не только в его объеме, в его членимости и многоаспектности. Многие тексты действительно устроены сложно.

Даже И.Р.Гальперин - автор наиболее полного определения текста - склонен свести минимальный объем текста к слову-предложению. Он пишет: «... В определенных условиях отдельное предложение может оказаться самостоятельным текстом, подобно тому, как морфема может стать окказиональным словом, слово - предложением. Однако это лишь спародические явления, не нарушающие общей характеристики текста» [30, с. 18; см.: 86, с. 156; 111, с. 4; 125, с. 20]. Следовательно, исходя из сказанного, можно привести некоторые доводы в пользу идеи о том, что слово может быть предложением-текстом.

В связи с этим отметим одно противоречие, допущенное И.Р.Гальпериным. В качестве одного из признаков текста считается наличие названия или заголовка. А название текста само может быть «предложенческим текстом». Здесь признак части текста выдвигается в качестве признака всех текстов. Признак части целого экстраполируется на само целое, т.е. на весь предмет.

Общие признаки текста должны лежать в основе его определения. А в

вышеприведенных определениях иногда называются частные признаки, иногда - всеобщие, т.е. такие, которые свойственны речи вообще. Разными исследователями в качестве общих признаков текста выдвигаются разные его параметры:

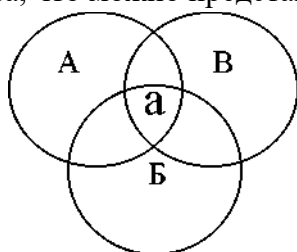
1) у Ц. Годорова – вербальный (образуемый конкретными предложениями, формирующими текст), синтаксическим (определяемый взаимоотношениями частей текста) и семантический (отражающий глобальный смысл текста и определяющий части, на которые смысл распадается) параметры;

2) у Н.Э. Энkvиста - тема как основное содержание текста, фокус как способы выделения маркированных элементов текста (слов, словосочетаний, предложении и стилистических приемов) и связь как средство объединения различных отрезков высказывания;

3) у Т.В. Матвеевой - тема (типы номинации), ход мыслей, тональность (эмоционально -экспрессивное содержание), оценка, темпоральность (время), локальность (пространство), композиция (делимость);

4) у С.Г. Ильенко - связность, целостность, развернутость, интеграция и континуум [30, с.19; 74, с 246; 86 с. 174]. Эти и другие параметры текста, конечно, представляют собой важные характеристики текста и могут послужить основанием для его определения. Однако многие из перечисленных здесь признаков не являются собственно текстовыми. Все они присущи речи вообще или ее отрезкам вообще. С их помощью можно описать, например, и предложения. Это понятно, так как отдельные виды минитекста в общем-то совпадают со словом или предложением. Поэтому иногда бывает трудно говорить о каких-то собственно текстовых признаках.

На этом основании мы приходим к выводу о том, что текст как сложное многоплановое образование одной своей стороной входит в пределы характеристик слов-предложений и полных предложений, а другой своей стороной составляет отдельный объект лингвистического анализа, что можно представить в виде перекрещивающихся кругов.



В данном случае мы имеем дело с тремя языковыми сферами, которые, перекрещиваясь, покрывают общую подсферу и в тоже время обладают отдельными, не связанными с этой общей частью свойствами. Если принять А - сферой слова, Б - сферой

предложения, В - сферой текста, то *a* одинаково относится к этим трем сферам, становясь их общей частью.

Кратко изложу свои соображения на этот счет на примере предложения *Проща-ай!*, которое может быть рассмотрено и как слово, и как предложение, и как текст.

Как слово, оно обладает признаками, свойственными всем словам языка:

- 1) цельностью;
- 2) выделимостью и отдельностью;
- 3) свободной воспроизводимостью в речи;
- 4) единством звуковой оболочки;
- 5) цельнооформленностью и членимостью на морфемы;
- 6) единством формы и содержания / означающего и означаемого;
- 7) единством лексического и грамматического значения;
- 8) наличием основного и производного значений;
- 9) частеречной определенностью / принадлежностью к глаголу;
- 10) способностью быть единицей более развернутой конструкции/ способностью к распространению;
- 11) графической ограниченностью пробелами в любом тексте;
- 12) возможностью паузы до и после слова- предложения;
- 13) наличием ударения;
- 14) невозможностью включения в него другого слова;
- 15) непроницаемостью, структурной целостностью, невозможностью перестановки входящих в него единиц языка (морфем) и т.д.

Как предложение, оно имеет следующие признаки:

- 1) способность выразить информацию;
- 2) интонационную завершенность;
- 3) графическую ограниченность (от прописной буквы довосклицательного знака);
- 4) предикативность и соотносительность с субъектом;
- 5) темпоральность (соотнесенность с временным планом действительности); наличие временной стратегии;
- 6) оформленность значения на основе типового образца;
- 7) персональность, обращенность к определенному лицу;
- 8) ситуативно-тематическую обусловленность высказывания;
- 9) личностное отношение говорящего или пишущего к адресату; наличие оценки автора к информации в предложении;

10) мотивированность выбора единицы для выражения сообщения.

Ясно, что названные признаки слова и предложения взаимно связаны, дополняют друг друга, иногда перекрещиваются, иногда дублируют друг друга. Такие параметры названных единиц, как цельность (и целостность), отдельность, единство формы и содержания, графическая ограниченность, тематическая определенность, членимость и т.д., могут быть отнесены и к тексту. Следовательно, существуют признаки, которые присущи слову, предложению и тексту одновременно, но применимы к их определению с дополнительными коррективами. Поэтому можно говорить о возможности вероятностно-комплексной характеристики этих единиц языка. Например, модальность. Это сложная категория. В ней в наибольшей степени проявляется языковая личность. Она имеет много разных интерпретаций. Модальные отношения в языке трехслойны. Обычно различают:

- 1) объективную модальность;
- 2) субъективную модальность;
- 3) внутримодальные отношения.

Объективная модальность заключена в реальности / нереальности факта или действия, субъективная модальность - в отношении говорящего или пишущего к высказыванию с точки зрения достоверности / недостоверности сообщаемого. А внутримодальные отношения формируются в сфере глагольного действия, глагольного сказуемого. Это отношение субъекта действия к действию. В нем выражаются модальные значения возможности, желательности, необходимости и долженствования. Третий тип модальности называют еще оптативной, деидеративной модальностями [65, с. 65-73; 59, с. 69-70].

В связи со сказанным о категории модальности интересными представляются рассуждения Дж. Джусаева. Приведем его развернутые соображения на этот счет: «В самом деле, говорящее лицо является главной, центральной фигурой в определении семантического содержания предложения по модальности в плане его реальности, ирреальности, предположительности, долженствования и т.д. сообразно создавшейся ситуации речи в момент порождения предложения. А ситуация речи создается в соответствии с коммуникативной целеустановкой, по обстановке объективной действительности. Далее, сообразно заданной установке определяется точка зрения говорящего лица. Но сама эта точка зрения определяется объективным положением говорящего лица в момент речи по отношению к собеседнику или к выражаемой в предложении объективной действительности. При этом говорящее лицо, прежде всего, определяет модальное значение высказывания, затем использует языковые средства, отбираемые по законам конкретного национального языка, регламентируемые синтагматическими, прагматическими и семантическими отношениями в структуре

предложения.

А суть модального отношения заключается в том, как мыслит, понимает, квалифицирует говорящий свое сообщение, как он относится к действительности. Отсюда правомерность выделения особой статьей роли говорящего лица оправдана» (59, с. 71).

В данном высказывании ученого концентрированно выражены свойства и объяснительная сила категории модальности, которые непосредственно могут быть использованы при характеристике общих черт слова- предложения, собственно предложения и текста.

Модальность как категория предложения и текста в данном случае состоит из следующих единиц:

- 1) говорящее лицо;
- 2) ситуация (контекст);
- 3) речевое задание (коммуникативная целеустановка);
- 4) действительность и ее фрагмент;
- 5) личностно-субъективное отношение говорящего к действительности, к ситуации, к высказыванию;
- 6) адресат;
- 7) речевое произведение или его части как факты действительности.

Эти проявления модальности действуют комплексно и одновременно. Обратимся к примерам:

1. Предложения:

- а) слово-предложение: *Прощай!*
- б) собственно предложения:

Прощай, оружие! (Хемингуэй)

Прощай, Гульсары! (Айтматов)

Прощай, молодость! (Топоним)

2. Текст:

Вдруг Дея, высвободившись из объятий Гуинплена, привстала. Она прижала руки к сердцу, словно желая сдержать его биение.

- Что со мной? — сказала она. — Мне трудно дышать. Но это ничего. Это от радости. Это хорошо. Я сражена твоим появлением, мой Гуинпен. Сражена внезапным счастьем ... Ты воскресил меня, Гуинпен. Она вспыхнула, потом побледнела, затем сноваразрумянилась и вдруг упала.

- Увы! — сказал Урсус. — Ты убил ее! Гуинпен простер руки к Дее. Какое страшное

потрясение — переход от высочайшего блаженства к глубочайшему отчаянию! Гуиннлен тоже упал бы, если бы ему не нужно было поддерживать ее.

- Дея! - воскликнул он, задрожав. — Что с тобой?

- Ничего, - ответила она. — Я люблю тебя.

- Она безжизненно лежала у него в объятьях. Руки ее беспомощно повисли.

- Гуиннлен! — шептала она. — Ты будешь помнить обо мне, правда? Мне это будет нужно, когда я умру! Удержите меня! — вдруг воскликнула она и, помолчав, зашептала:

- Приходи ко мне как можно скорее! Даже у Бога я буду несчастной без тебя. Не оставляй меня слишком долго одну, мой милый Гуиннлен! Рай был здесь, на земле. Там, наверху, только небо. Я задыхаюсь! Мой любимый! Мой любимый! Мой любимый!

- Сжался! — крикнул Гуиннлен.

- **Прощай!** — прошептала она.

- Сжался! — повторил Гуиннлен и прильнул губами к прекрасным холодным рукам

Деи.

Наступила минута, когда она, казалось, перестала дышать.

Вдруг она приподнялась на локтях, глаза ее вспыхнули, и на лице появилась неизъяснимая улыбка.

Ее голос обрел неожиданную звонкость.

- Свет! — воскликнула она. — Я вижу!

Упав навзничь, она вытянулась и застыла на тюфяке.

- Умерла, - сказал Урсус.

Бедный старик, словно придавленный тяжестью отчаяния, припал лысой головой к ногам Деи и, рыдая, зарылся лицом в складки ее одежды. Он лишился сознания ... (Виктор Гюго. Человек, который смеется // Собр.соч. в 6 томах. Том 5. - М.: Правда, 1988.- с.600-605).

Слово-предложение **Прощай!** двустороннее: оно может быть определено как слово и как предложение. К нему приложимы все признаки слова и предложения. Ситуация, в которой оно используется, типовая. Ее легко можно воспроизвести.

Данное слово-предложение не допускает членения в текстовых категориях. Здесь уместно привести высказывание Т.М. Дридзе, которая пишет о том, что нельзя «членить текст на морфемы или какие-либо иные элементы протяженностью меньше полнозначного слова. Ведь даже для такого слова, обладающего значительно большей смысловой определенностью, чем любой элемент более низкого уровня языковой системы, требуется контекст, ограничивающий тот смысл, в котором оно (слово) употреблено или воспринято.

По всей видимости, извлекаемые из речевых сообщений единицы смысловой

информации не могут быть меньше полнозначного слова (простой знак), но может быть больше него, т.е. равняться высказыванию, семантико-смысловому блоку, или предикации (сложный знак)» [47, с. 55].

В приведенном примере сообщение заключено в одном слове.

А собственно предложения *Прощай, оружие!*, *Прощай, Гульсары!* и *Прощай, молодость!* имеют двучленное строение и составлены по единому образцу. Название «слово-предложение» не подходит к ним. Они объемам больше, чем слово или слово-предложение. Часть не обладает свойством целого.

Первые два предложения как названия произведений хорошо известны. Третье предложение - топоним. Это окказионализм. Им называется большой обрыв между аилами Сары-Бээ и Кара-Таш в Кара-Кульджинском районе. Это самая крутая часть местности, известной под названием Кара-Кыя. Во время прокладки автодороги бульдозер марки С-80, соскользнув с обрыва, повис на пне коренастого можжевельника. Бульдозерист был спасен. Это произошло в конце 60-х годов XX века. С тех пор это место называют кыргызы по-русски: [Прашшай моладас!]. Ср.: *Атчандар Прошшай моладаска жетип калды. Эчкилер Прашшай моладасто журөт.*

В отношении приведенных предложений можем сказать следующее.

Во-первых, все эти предложения являются наименованиями.

Во-вторых, они могут быть темой разговора или беседы, обобщая предмет повествования.

В-третьих, они свободно воспроизводятся в речи. Здесь перестановка слов не допускается.

В-четвертых, названные предложения содержат в себе сообщение, предназначенное для понимания и осмысления.

В-пятых, каждая из этих конструкции самодостаточна и обладает способностью функционировать отдельно.

В-шестых, они обладают формально-семантическим единством и имеют общие отличительные части.

В-седьмых, они имеют идентичный интонационный рисунок и тождественное графическое оформление.

В-восьмых, эти предложения характеризуются одинаковой временной стратегией, заключающейся в разрыве с прошлым и необратимости прошлого.

В-девятых, им свойственны структурная целостность и непроницаемость.

В-десятых, в каждом из них заключено присутствие субъекта-говорящего или

субъекта-пишущего и адресата- слушающего или адресата-читающего, выражено субъективно-оценочное видение автора и его отношение к предмету и объекту речи-произведения.

Можно было бы продолжить перечень общих свойств этих фраз. Но сказанного достаточно, чтобы представить то общее, что их объединяет.

И в развернутом тексте, фрагменте из романа В. Гюго «Человек, который смеется», представлено слово предложение *Прощай!*, которое допускает во многом идентичное определение. Но в отличие от изолированного слова-предложения и собственно предложений оно имеет обширный контекст, развернутое описание субъективных переживаний персонажей, взаимоотношений адресанта и адресата, субъекта и объекта речевого произведения. Имплицитное присутствие автора-гуманиста усиливает эффект и воздействие описания на читателя.

Все это говорит о том, что составляющие триады «слово - предложение - текст» не всегда выступают как четко дифференцируемые и контр дотируемые явления. Они как коммуникативные единицы имеют общую точку пересечения, общие участки существования и функционирования, и характеризуются тождественными или близко определяемыми признаками.

Это свойство предложений-наименований имеет место и в их кыргызских эквивалентах. К.К. Юдахин устанавливает эквиваленты: *прощай!* — *кош!*, *кайыр кош!*; *прощайте!* - *кошунуз!*, *кошкула!*, *кош болуңуз* [206, с.677].

Слова *кош!* *кайыр кош!* соответствуют слову- предложению *прощай!* Но название романа Хемингуэя и повести Айтматова переведены на языки народов мира неодинаково. Мы попытаемся перевести их ближе к оригиналу: *Кайыр кош*, *курал!*, *Кайыр кош*, *Гульсары!* и *Кайыр кош*, *жаштык!*, хотя эти эквиваленты могут вызвать возражения как с точки зрения авторских замыслов и читательских видений, так и с точки зрения семантики сложного междометия, состоящего из арабского и персидского слов.

Приведенные выше предложения и фрагмент романа, естественно, оказывают воздействие на чувства читателя и возбуждают реакцию эстетического порядка. Даже названия произведений Э. Хемингуэя и Ч.Айтматова выполняют коммуникативно-речевую функцию, т.е. функцию сообщения, но и выражают заранее предопределенное стремление авторов оказать определенное давление на читателя, навязать ему свое субъективное понимание фактов и явлений, описываемых в их произведениях. Именно этим и можно объяснить императивный характер названий романа Хемингуэя и повести Айтматова.

Здесь представляется уместным привести рассуждение В.Асмуса об авторском

императиве, высказанное, правда, не по поводу названных выше произведений. В.Асмус пишет: «Предуказания направления этой работы, данные автором в самом произведении, могут быть ... неотразимо повелительными. Но никакая повелительность этих предуказаний не может освободить читателя от работы, которую он должен проделать сам. Только в процессе его собственного творческого труда и только в меру качества этого труда читатель может слышать властный голос автора, предуказывающий направление самой работы» [8, с.44].

Авторские предуказания, содержащиеся в названиях романа Э.Хемингуэя и повести Ч.Айтматова, повелительно и эффектно направляют внимание читателя на ключевую тему и идею произведений, расшифруемые в их тексте.

Неоднократно приводимое в научной литературе уподобление чтения произведения диалогу между автором и читателем заставляют нас рассматривать саму проблему текста с двух сторон - со стороны запрограммированного сообщения и со стороны возможных толкований информации, заложенной в этом сообщении. Здесь сливаются воедино действия создателя текста и его потребителя.

Способность читателя вести «диалог» с автором зависит от его языковой личности. Часто в самом тексте мы встречаем авторские толкования и прояснения. Нередко адресат и адресант по-разному представляют и отражают одну и ту же ситуацию. Авторская позиция выражается четко и однозначно. Такой трехсторонний диалог имеет место в примере:

- *До свиданья!*

- *Не до свиданья, а прощайте, мы больше уже никогда неувидимся* (Чехов. Три сестры).

- Участники диалога - Ирина и Федотик. Устами Федотика писатель выражает свое видение ситуации, подчеркивая уместность одной речевой формы вместо другой.

В данном случае писатель скрыто учит своего читателя словоупотреблению, показывая семантические различия двух прощальных возгласов.

Если в отрывке из романа В.Гюго формула расставания принадлежит умирающей слепой девушке, то в следующем тексте она выражает необходимость, неизбежность расставания говорящего с возлюбленной:

Все кончено. Прощай, любовь, прощай, Фаина, прощай, мечта! (Панова. Спутники).

Повторяющиеся императивы усиливают экспрессию, эмоционально воздействуя на чувство собеседника и читателя. Повторы здесь выступают в качестве текстообразующего средства, обеспечивая связность и единство самого текста.

Выше приведено семь примеров. В первом из них мысль заложена в одном слове. Три последующих примера двучленны. Все четыре примера обладают общими тексто-

образующими свойствами. Есть основание считать их однопорядковыми единицами языка-речи.

К общепринятому представлению о тексте в наибольшей степени подходят три последних примера.

Если принять за основу определение И. Р. Гальперина, то ни один из названных трех примеров не может считаться текстом. Все составляющие данного им определения покрывают эти примеры, за исключением одного параметра - наличия названия или заголовка. И этот факт свидетельствует о том, что объект теорий текста еще однозначно не определен и нуждается в дальнейшем изучении.

§ 2.4. Текст и его потребитель

Цель детерминирует производство текста. Она же мотивирует и его потребление. Реципиенты, как и его потребители, интерпретируют и используют тексты по-разному, по-разному ощущают «текстовую деятельность». Рецептивно-текстовые действия являются звеньями общей коммуникативно-познавательной деятельности. Они проявляются во внутренней деятельности как осмысление, переживание и оценка текста и во внешней деятельности в виде чтения или слушания.

Предметом текстовой деятельности является смысловая информация, составляющая содержание коммуникативно-познавательного намерения участников общения (автора, читателя, слушателя и т.д.) и связывающая их речевые действия.

Текстовая деятельность - процесс, основными звеньями которого являются мотивы, конкретные акты распознавания, осмысления и синтеза составляющих текста, операции с применением средств памяти и воспроизведения. В ней замысел и мотивы предшествуют конкретным операциям чтения и слушания текста. Поэтому текст мыслится как образ и объект мотивированной и целенаправленной коммуникативно-познавательной деятельности.

Ход восприятия текстовой информации представляется И.А.Зимней трехступенчато. В схеме смыслового восприятия текста она выделяет три ступени или уровня:

- 1) побуждающий уровень;
- 2) формирующий уровень;
- 3) реализующий уровень.

Она пишет: «Побуждающий уровень объединяет ситуативно-контекстуальную сигнальную (стимульную) информацию и мотивационную сферу. Формирующий уровень функциональной схемы смыслового восприятия содержит четыре взаимосвязанные и

взаимоисключающие фазы: 1) фазу смыслового прогнозирования; 2) фазу вербального сличения; 3) фазу установления смысловых связей (а) между словами и (б) между смысловыми звеньями и 4) фазу смыслового формулирования Реализующий уровень на основе установления этого общего смысла формирует замысел ответного речевого действия» [63, с.31- 33].

Как видно, уровневое представление смыслового восприятия текста соотносится с положениями теории языковой личности.

1. Побуждающий уровень является подготовительным. Он характеризует предречевое состояние реципиента. Реципиент находится в состоянии готовности к восприятию текста под воздействием совокупности обстоятельств, которые составляют различные ситуации, события, цели, мотивы, причины и т.д. Эти обстоятельства и стимулируют его к совершению перцептивной текстовой деятельности.

2. Формирующий уровень емко и состоит из различных фаз.

Фаза прогнозирования включает в себя сверхзадачу познавательно-текстовой деятельности, предположение об общем содержании текста и его значимости, преднастройку к началу и продолжению перцептивно-речевой деятельности, к выделению лейтмотива и опорных слов и выражений в тексте.

Фаза вербального сличения охватывает распознавание языковых знаков (графических и звуковых) и их значений, семантизацию составляющих текста на уровне слова. А смысловые связи между словами, между словосочетаниями и между предложениями устанавливаются динамично, по пути от известного к неизвестному, путем синтеза и объединения известного с неизвестным и производятся на фазе осмысления.

Фаза смыслового формулирования отражает этап создания полного образа содержания текста в сознании реципиента - читающего или слушающего.

В тексте содержатся языковые единицы, модели и правила, характеризующие определенные стереотипы речевого поведения в общении и оформленные в знаках конкретного языка. Именно в нем постоянно обнаруживают себя не только сами языковые единицы и конструкции, но и принятые в данном языковом коллективе правила их комбинаторики. Языковые средства здесь выступают в качестве арсенала инструментов коммуникативно - познавательной деятельности, способных производить и воспринимать смысловую информацию, и организованы линейно, последовательно и многоступенчато.

Текст является одновременно образом, продуктом и объектом речевой деятельности. Потребитель текста воспринимает, интерпретирует и использует его и субъективно, и объективно. Любая интерпретация текста бывает субъективной и объективной одновременно.

Субъективность осмысления и интерпретации связана с индивидуально-психологическими свойствами реципиента (интеллект, образование и т.д.) и конкретными условиями восприятия.

Объективность истолкования обусловлена содержанием текста как объекта познания, объективным результатом восприятия смысловой информации.

3. Реализующий уровень отражает результаты перцептивной текстовой деятельности языковой личности, ее готовность к воспроизведению содержания текста, к ответам на вопросы по тексту, к изложению его своими словами.

Как видно, перцептивная текстовая деятельность состоит из различных уровней и этапов, из различных операций и конкретных действий с собственной сверхзадачей и непосредственно реализуемыми задачами, со своими средствами достижения этих задач. Реципиент является получателем, потребителем и интерпретатором текстовой информации. Текст здесь является не только продуктом и объектом речевого общения, но и образом коммуникативно-познавательной деятельности, поскольку природа текстовой деятельности в основном субъективноличностная, интуитивная, чувственно-образная [47, с.50].

Исходные коммуникативные намерения автора сообщения реализуются на уровне восприятия, и истолкования текста, в ходе воспроизведения его смыслового содержания.

Ясно, что уровни и фазы перцептивной текстовой деятельности происходят по-разному в условиях монолингвизма и билингвизма. Различной может быть преднастройка одного и того же носителя двуязычия к чтению текста на родном и на втором языке. Предъявления мотивов чтения, подготовка чтецов к соответствующим речевым действиям, сами процессы чтения и понимания текста осуществляются в различных условиях общения по-разному.

Но в любом случае, как видно из изложенного, **процесс восприятия проходит этапы мотивации, прогнозирования, распознавания, динамического осмысления, синтеза и интериоризации.**

Интериоризация текстовой информации характеризует завершающий этап текстовой мыслительно-познавательной деятельности человека, когда смысловое содержание текста свертывается и переходит во внутренний мыслительный план, в план речевых умений и навыков.

Реципиент не производит сообщение, а имеет дело с готовым продуктом речи, с речевым произведением. Он потребляет речевое произведение. Его цели и намерения не всегда бывают адекватны цели и замыслу автора текста.

Восприятие и понимание смысловой информации зависят не только от целей, намерений, стиля, опыта и т.д. отправителя, но и от индивидуальных особенностей ее получателя, его социальной принадлежности.

Естественно, субъектом восприятия текста являются его получатели, потребители. Потребители текстовой информации неоднородны по составу и параметрам, по целеустановке и жизнедеятельности.

Потребитель текста тот, кому нужен текст, кто пользуется им в личных и общественных интересах, кто жизненно заинтересован в получении информации.

Деятельность потребителя текста обуславливается неповторимостью использования смысловой информации, содержащейся в нем, и самого текста для различных целей:

- 1) для формирования умений и навыков письма и чтения;
- 2) для получения базового начального и общего среднего образования;
- 3) для получения оперативной общественно значимой информации (политика, идеология, культура, спорт, религия, прогноз погоды, реклама и т.д.);
- 4) для воспроизведения фактов и событий прошлого (дешифровка письменности, чтение архивных материалов, чтение писем и дневников и т.д.);
- 5) для испытания и переживания эстетического наслаждения (слушание песни и пение, просмотры кинофильма и чтение художественного произведения и т.д.);
- 6) для получения профессии и специальности в процессе самообразования и изучения различных учебных дисциплин по системе среднего профессионального и высшего образования, на курсах переквалификации;
- 7) для ведения научно-исследовательской, учебноисследовательской и опытно-экспериментальной работы;
- 8) в целях изучения и преподавания языка как неродного;
- 9) для получения информации по линии международных каналов коммуникации и т.д.

Даже такой беглый обзор потребителей текстовой информации по цели перцепции свидетельствует о достаточной обширности сферы их коммуникативнопознавательной деятельности и о разнообразии текстов как носителей и источников полезной для них информации.

§ 2.5. Об ориентирах восприятия реципиентом содержания текста (на примере русских и кыргызских трансформ одной даосской сентенции)

Один и тот же текст воспринимается и осмысливается разными реципиентами по-разному.

Качество понимания текста определяется глубиной, полнотой и отчетливостью его осмысления.

Уровень понимания русскоязычного текста носителем кыргызского языка зависит, во-первых, от особенностей текста, во-вторых, от речевого опыта реципиента на русском языке и, в-третьих от его индивидуальных характеристик.

В самом предварительном порядке можно произвести следующую типологию понимания кыргызом текста на этом языке:

- 1) осознание мотивов чтения текста, подготовка к пониманию его содержания;
- 2) начальное понимание, включающее выделение понятных слов и элементарная комбинация их значений;
- 3) семантизация незнакомых слов (с помощью учителя, репититора, собеседника, словаря и т.д.);
- 4) смутная догадка о содержании текста на основании осознания значения слов;
- 5) определение контекстного и фонового значения слов на основании общей догадки о содержании и композиции текста;
- 6) выяснение истинного значения слов, предложений и абзацев и их смысловое комбинирование;
- 7) построение предложений, догадок и гипотез по содержанию текста и их проверка, разбиение;
- 8) мысленный или словесный перевод текста на Кыргызский язык (по частям и в целом, сжато или развернуто);
- 9) Непосредственное понимание текста, характеризующееся скоростью, адекватностью и глубиной его осмысления.

Смысловая информация в тексте воспринимается динамично, пословно и по семантическим категориям. Об этом уже говорилось, но в данном случае возвращаемся к данному вопросу в связи с ролью семантических категорий в восприятии текста.

Приведем небольшой фрагмент из учения даосизма:

Кто поднялся на цыпочки, не может долго стоять. Кто делает большие шаги, не может долго ходить. Кто сам себя выставляет на свет, тот не блестит. Кто сам себя восхваляет, тот не добудет славы. Кто нападает, не достигает успеха. Кто сам себя возвышает, не может стать старшим среди других. Если исходить из дао, все это называется лишним желанием и бесполезным поведением (Дао: гармония мира. - М.,1999. С.16).

Данный текст осмысливается читающим по-разному. Малолетний ребенок, обучающийся грамоте, и невладеющий языком текста старик никакой информации из него извлечь не сможет.

Этический смысл текста доступен кыргызским детям примерно в 12-14 лет. Дети

осознают этот смысл по ходу вступительного слова взрослого, предваряющего чтение. Презентируя текст, взрослый предъявляет к реципиенту мотив и установку чтения.

Наблюдения показывают, что и дети данного возраста не одинаковы в отношении понимания текста. Сравнительно быстро (т.е. в темпе обычной речи) и близко к тексту воспринимают содержание текста кыргызы- монолингвы (владеющие только русским языком) и кыргызы-билингвы (владеющие одинаково кыргызским и русским языками), хотя среди них тоже оказываются такие, которые осмыслили только отдельные элементы, стороны и моменты сентенции.

Дети- монолингвы, владеющие только кыргызским языком, проявили непонимание содержания текста после разового прочтения. Выделение незнакомых слов и выражений (на цыпочки, выставляет на свет, блестит, восхваляет, не добудет славы, возвышает сам себя, исходить из дао, лишним желанием, бесполезным поведением и др.), их семантизация путем перевода, толкования, комбинирования их значений со значениями уже известных слов текста позволили испытуемым построить общее представление о содержании и смысле текста.

Одним из путей освоения смысла текста может быть также сплошной, пословный и пофразовый перевод на родной язык испытуемых. Такой перевод часто допускает вариативность. Представим одну из возможных процедур перевода приведенного текста на Кыргызский язык.

1. *Буттун учуна көтөрүлгөн / узакка / көп / көпкө тура албайт. Ким бут учуна көтөрүлсө, узакка тура албайт. Бут учунда көпкө тура албайсың* и т.д.

Известно, что многовариантность оформления смысла способствует глубокому его пониманию и запоминанию. Это важно с точки зрения психолингвистики.

А с точки зрения синтаксиса многовариантность является показателем развития стилистики и стилистической дифференциации способов выражения, позволяющей производителю речи выбрать из определенного числа синонимических конструкции такие, которые в наибольшей степени соответствуют речевой ситуации и речевым навыкам адресанта и адресата.

Обратимся к соображениям проф. К.К.Сартбаева по поводу вариантности сложноподчиненных предложений в кыргызском языке. Он писал: «Известное высказывание В.И.Ленина: *Кто не работает, тот не ест*, - имеет два варианта перевода:

1. *Иштебеген тиштебейт* («Конституция Киргизской ССР» на кыргызском языке). 2. *Ким иштебесе, ал жебейт* (В учебнике «Конституция СССР» на кыргызском языке).

Сложноподчиненное предложение с придаточным подлежащим русского языка в первом случае переведено на кыргызский язык простым предложением. А во втором случае -

сложным.

Возможен полемический вопрос, какую же конструкцию использовать? Нам кажется, обе эти конструкции не противоречат законам грамматики кыргызского языка, они обогащают литературный язык, делают его более гибким [156, с.155].

Следовательно, многовариантность языковых средств характеризует гибкость и мобильность способов выражения мысли.

Возвращаясь к переводу первого даосского предложения, отметим некоторые его особенности.

Во-первых, оно определяется или как сложноподчиненное предложение с придаточным подлежащим, или как местоименно-соотнесительное сложноподчиненное предложение в соответствии с концептуальными основами позиции определяющего его грамматиста.

Во-вторых, это предложение допускает вставку в начало главного предложения местоимение *тот*: *Кто поднялся на цыпочки, тот не может долго стоять*. В тексте представлен его свернутый вариант. Второй вариант кыргызского перевода тоже соответственно «разрешает» вставку в главное предложение эквивалента *тот*, т.е. местоимение *ал*. Русское предложение допускает и другой порядок своих составляющих.

В результате мы имеем различные эквивалентностные отношения русских и кыргызских фразовых трансформ, имеющих общий смысл:

А) *Кто* поднялся на цыпочки, не может долго с т о я т ь → *К т о* поднялся на цыпочки, *тот* не может долго стоять. → *Тот, кто* поднялся на цыпочки, не может долго стоять. → *Не может долго стоять тот, кто* поднялся на цыпочки. → *Поднявшийся на цыпочки долго не может стоять* и др. Субъекты этих предложений имеют оформление: *кто* = *кто* ... *тот* = *тот, кто*. Для понимания смысла фразы очень важно идентифицировать разные формы выражения деятеля.

Б) *Бут* | *буттун учуна* | *учунда көтөрүлгөн узак* | *узакка* || *көп* | *көпкө тура албайт*.
→ *Ким бут* | *буттун учуна* | *учунда көтөрүлсө, узак* | *узакка* || *көп* | *кепке тура албайт*. → *Ким бут* | *буттун учуна* | *учунда көтөрүлсө, ал узак* | *узакка* | *көп* | *кепке тура а л б а й т* .
→ *Б у т* | *буттун учунда узакка* | *көпкө тура албайсың* и др.

К перифразам и синонимам данных конструкций можно отнести и следующие обороты: *Ыңгайсыз абалда кепке тура албайсың. Көнбөгөн шартта узак турууга болбойт* ит.д.

Любой человек, обладающий нормальным интеллектом и говорящий на кыргызском языке, так или иначе воспримет общий смысл первого предложения и его трансформ.

Предложения вызывают в сознании реципиента общее абстрактное значение, остающееся неизменным и сохраняющееся при различных преобразованиях. Это абстрактное значение конструируется субъектом мысленно путем извлечения общего из множества допускаемых кыргызским языком различных трансформаций и отвлечения от различий в этих преобразованиях. Во всех преобразованиях определенными и неизменными остаются лексические значения основ и грамматические функции членов предложений. Местоимения *ким, кимде-ким - ал*, соотносительные между собой, указывают на субъекта действия, глаголы *котор.\ n* и *тура албай* — обозначают действия, а *выражения бут учуна | бут учунда | буттун учуна | буттун учунда* | - характер и образ действия, *көп | кепке | | узакка* - временной предел действия. Таким образом, в приведенных предложениях заключен инвариантный смысл, который выводится относительно множества трансформ. Каждая реальная трансформ представляет собой вариант по отношению к каждой другой трансформе. Иными словами, реальные фразы, выделяемые относительно первичной конструкции с абстрактным инвариантным значением, находятся между собой в отношении грамматического чередования. Трансформы синхронно равноправны между собой, одна не выводится из другой. Каждая реальная трансформ есть вариант по отношению к инварианту как обобщенному наименованию множеств реальных трансформ [68, с.166].

Осознание семантического тождества приведенных трансформ способствует осмыслению первой фразы. А следующее предложение семантически дополняет первое и имеет идентичную с ним строение.

Второе предложение текста имеет те же трансформы, что и первое: *Кто делает большие шаги, не может долго ходить. → Кто делает большие шаги, тот не может долго ходить. → Тот, кто делает большие шаги, не может долго ходить. → Делаящий большие шаги не может долго ходить* ит.д.

В отличие от первого, это предложение не имеет в своем составе предложное образование с национально- специфическим значением.

Данное предложение может быть «переведено» в кыргызское речевое мышление в трансформах: *Чоң кадамдаган узак ...журө албайт. → Ким чоң кадамдаса, узак ... жүрө албайт → Ким чоң кадамдаса, ал узак ... жүрө албайт* (см. табл. №1 на сл.стр.).

С логической точки зрения в русских и кыргызских предложениях субъект - один. Для кыргызского языка исконной формой подобных суждений является простая конструкция - первое предложение. А сложное предложение образовано под влиянием и по образцу русского языка.

Как отмечает К.К.Сартбаев, сложноподчиненное предложение с придаточным

подлежащим «оформляется и развивается преимущественно и главным образом в советское время под влиянием переводной литературы с русского языка на кыргызский.

Придаточное подлежащее в кыргызском языке обычно раскрывает конкретное содержание главного предложения, выраженного указательным местоимением [здесь, вероятно, допущена опечатка; правильное: конкретное содержание подлежащего главного предложения, выраженного указательным местоимением].

В роли подлежащего придаточного предложения этого типа употребляются местоимения *ким* или *кимде* — *ким* (*кто*) и редко *эмне* (*что*).

Подлежащее главного предложения обычно выражается указательными местоимениями *ал*, *ошол* [156, с.167].

Третье русское предложение имеет трансформы: *Кто сам себя выставляет на свет, не блещит.* → *Кто сам себя выставляет на свет, тот не блещит.* → *Сам себя выставляющий на свет не блещит.*

Переводчиком даосской фразы на русском языке здесь употреблена трансформация с указательным местоимением *тот*.

Кыргызские эквиваленты: *Өзүн-өзү жарыкка тоскон жаркылдабайт.* → *Ким өзүн-өзү жарыкка тосо, ал жаркылдабайт.* → *Кимде-ким /өзүн-өзү жарыкка тосо, ал жаркылдабайт.* → *Ким өзүн-өзү жарыкка тосо, ал жаркылдабайт.*

Светообразное слово *жалтылда* больше обозначает свойство предмета, чем свойство лица.

Аналогичны строения последующих трех предложений.

1. *Кто сам себя восхваляет, тот не добудет славы.* → *Кто сам себя восхваляет, не добудет славы.* → *Тот, кто сам себя восхваляет, не добудет славы.* → *Сам себя восхваляющий не добудет славы.* Вместо *добудет* могут быть употреблены глагольные формы *добьется*, *достигнет*.

Значение, являющееся инвариантным для всех трансформ фразы, может быть передано по-кыргызски следующим образом: *Өзүн-өзү мактаган даңкка | атакка жетпейт.* → *Ким өзүн-өзү мактаса, даңкка жетпейт.* → *Ким өзүн-өзү мактаса, ал даңкка жетпейт.* → *Кимде-ким өзүн-өзү мактаса, ал даңкка жетпейт.*

Кыргызский язык допускает замену глагола макта глаголом даңаза (однокоренным с существительным даңк - слава), существительного даңк синонимом атак. В этом случае мы имеем иной набор трансформ: *Өзүн-өзү даңазалаган атакка жетпейт.* → *Ким өзүн-өзү даңазаласа, атакка жетпейт.* → *Ким өзүн-өзү даңазаласа, ал атакка жетпейт.* → *Кимде-ким өзүн-өзү даңазаласа, ал атакка жетпейт.*

Все это говорит о том, что один и тот же смысл может быть передан в одном и том же языке и в разных языках разными способами. Мысль одна, а способы ее выражения разные.

2. *Кто нападает, не достигнет успеха.* → *Кто нападает, тот не достигнет успеха.* → *Тот, кто нападает, не достигнет успеха.* → *Нападающий не достигнет успеха.*

Русские слова *нападать* — *нападение*, *ударить* — *удар* и др., обозначающие активные действия субъекта, однозначно не переводятся на кыргызский язык. Ср., например: *Чабуул жасаган ийгиликке жетпейт.* → *Ким чабуул жасаса, ийгиликке жетпейт.* → *Ким чабуул жасаса, ал ийгиликке жетпейт.* → *Кимде-ким чабуул жасаса, ал ийгиликке жетпейт.*

3. *Кто сам себя возвышает, не может стать старшим среди других.* → *Кто сам себя возвышает, тот не может стать старшим среди других.* → *Тот, кто сам себя возвышает, не может стать старшим среди других.* → *Сам себя возвышающий не может стать старшим среди других.*

Достаточно специфичная семантика заложена в двух единицах русского языка. Такое значение характеризует префикс, реализуемый в алломорфах *воз-| вос-| вз-| вс-* и имеющий наряду с другими значения «высоко», «наверх» и «в полном объеме». Именно поэтому многие русские слова с этим префиксом переводятся на кыргызский язык аналитически. Ср.: *взлететь* - 1) учуп чыгуу, учуп которулуу, жогору учуу, жогору кайып учуу; 2) жүгүрүп жогору чыгуу [206, с 77]; *взойти* - подняться наверх, восходить - подниматься наверх (чыгуу, жогору чыгуу, үстүнө чыгуу).

Не случайно, что русское слово *восприятие*, имеющее в своем составе данную приставку, само воспринимается, семантизируется кыргызом с некоторым затруднением, поскольку приставка имеет значение «целостный» и «в целом» и это слово обозначает отражение целостного образа предмета, возникающего в результате его непосредственного воздействия на органы чувств человека.

В предложении есть русское слово *старший* с атрибутивным значением. Оно обычно используется для обозначения старшинства по возрасту (в этом случае его можно перевести на кыргызский язык слово *улуу*) и по положению (в этом случае ему больше всего соответствует слово *улук*).

Кыргызско-русский билингвизм установил соответствия: *старший брат* - ага, аке; *байке*; *старшая сестра* - эже (редко - апа), а так же: *младший брат* - ини, үкө; *младшая сестра* - карындаш (в некоторых южных говорах - синди. В данном случае мы имеем дело с фактом соответствия русским словосочетаниям кыргызских слов. Одни и те же объекты в двух языках обозначаются с помощью равнообъемных и разнохарактерных единиц. Отношение двух лиц-братьев в двух языках определяются по-разному. Русский язык объединяет их под общим

словом брат, а их отличия по возрасту передают с помощью прилагательных старший и младший. Кыргызское языковое мышление дифференцирует их лексически, обозначая их отдельными словами.

Кыргызско-русское двуязычие, в целом верно установив соответствие старший брат - ага, стало экстраполировать значение существительного ага (включающего в себя семантику русского словосочетания) на все случаи употребления русского прилагательного старший. В результате в языке стали использоваться словосочетания типа ага окутуучу, ага лейтенант. Семантика существительного ага расширилась, приобретая чуждое стерео-типу атрибутивное значение. Нередко встречаются и случаи типа: ага окутуучу Иванова, милициянын ага лейтенанты Мурзалиева и др. Слово ага здесь заняло место привычного для данного контекста слова улук.

Данное рассуждение подводит нас к мысли о возможности и допустимости употребления выражений эже окутуучу, эже лейтенант с таким же успехом и еще большей мотивированности использования должностных наименований улук окутуучу, улук лейтенант, поскольку определения в них нейтральны относительно пола обозначаемых лиц и не подвержены влиянию мужского шовинизма. Последнее - живучее явление. Именно под его жестким влиянием возникли и активизируются слово төрага вместо председатель, слово атуул вместо гражданин.

Следовательно, при толковании и семантизации рассматриваемого текста мы склоняемся к использованию слова улук как эквивалента русского слова старший.

Предложение под номером три (см. выше) на русском языке передается на кыргызский язык следующим образом:

*Өзүн-өзү көкөлөткөн улук боло албайт. → Ким өзүн-өзү көкөлөтсө улук боло албайт.
→ Ким өзүн-өзү көкөлөтсө, ал улук боло албайт. → Кимде-ким өзүн-өзү көкөлөтсө, ал улук боло албайт.*

В этом случае значение сочетания среди других включено в значение слова улук. В принципе можно вклинить в кыргызский текст выражения башкалардын ичинде / арасында, калгандардын ичинде / арасында, эл / элдин ичинде перед словом улук, но подобная операция, увеличивая объем фразы за счет полиморфемных слов, лишает фразу лаконизма, с одной стороны, и, с другой, вызывая дополнительные ассоциации, усложняет восприятие. Поэтому мы выбрали именно такой вариант перевода и семантизации конструкции.

Заключительная фраза текста построена иначе. Если все предыдущие его составляющие сконструированы по единому образцу и имеют взаимодополняющие значения, то последнее содержит заключение, выведенное на основе предшествующих

предложений.

Общий смысл однотипных суждений двучастен. В первой части обозначается нарушение субъектом естественного хода событий и действий, во второй части - отрицательный результат, не соответствующий цели объекта.

Последнее предложение подводит итоги всему сказанному. Оно не допускает разветвленного варьирования.

Если исходить из дао, все это называется лишним желанием и бесполезным поведением. → Исходя из дао, все это (мы) называем лишним желанием и бесполезным поведением.

Но в данной фразе есть слово-термин из китайской предфилософии. Это дао. Оно может быть понятным только для реципиента, знакомого с историей философии.

Понятие дао - это главная категория даосизма. Согласно даосизму, все, что существует, произошло от дао, чтобы затем, совершив круговорот, снова в него вернуться. Дао - первопричина, цель и завершение бытия. Оно недоступно чувственному восприятию. Задача человека - познать дао, живя в единстве с природой, не нарушая гармонии мира. Это слово и по выражаемому понятию, и по фонетическому облику является собственно китайским.

Следовательно, в нашем тексте содержится важный этический смысл. Установления текста не противоречат природе вещей и не нарушают гармонию мира.

Заключительная фраза текста передается на кыргызский язык так:

Даого таянсак, мунун баары артыкча каалоо, керексиз аракет деп аталат. → Даого таянып, мунун баарын артыкча каалоо, керексиз аракет деп атоого болот → Биз даого таянып мунун баарын артыкча каалоо, керексиз аракет дейбиз ж. б.

В данном контексте глагол таян может быть заменен синонимами негизден / негиздел, жетекчиликке ал, слово артыкча - слова артыкбаш.

Во всех случаях часть фраз в сентенции, выражающая условие, мотив, причину и другие детерминанты, многовариантна и имеет множество средств выражения с идентичным значением, а следствие допускает сравнительно единообразное оформление.

Приведенный выше материал имеет целью показать, как можно достичь полного понимания текста. Он нужен для основательного осмысления содержания текста. Только так можно представить полную ориентировочную основу для всестороннего восприятия текста как объекта изучения.

Стремление к полноте представления содержания минитекста обусловлено тем, что неполная и беглая презентация свойств изучаемого объекта оставляет существенные пробелы

в знании учащихся, которые не могут быть восполнены их языковым опытом. Это важно потому, что речевое действие, которое формируется на полной ориентировочной основе, характеризуется не только быстротой и безошибочностью процесса осмысления, но и большой устойчивостью и широтой переноса [69, с. 4,19].

Полное представление ориентиров восприятия имеет еще одно преимущество. Оно представляет возможность выбора из этих ориентиров наиболее доступных и важных толкований частей текста в соответствии задачами реципиента.

Полная ориентировочная основа рационализирует восприятие текста, поскольку здесь четко и ясно предъясняется мотив чтения, читающий сам не выделяет незнакомых слов и выражений и не строит догадки о содержании текста, не выясняет значения слов, словосочетаний и предложений по словарю. Они даны в готовом виде. Потребитель текста не работает над текстом, не строит предположений и гипотез относительно содержащихся в нем понятий и этических формул, не переводит его на родной язык. В результате он понимает текст быстро, обстоятельно и адекватно авторскому замыслу.

Изложенный выше сопоставительный материал может быть положен в основу многовариантной презентации текста для целей обучения русскому языку как неродному. А выбор свернутого или развернутого варианта зависит от индивидуальных особенностей учащихся, от задач и условий обучения.

§ 2.6. Готовность реципиента к восприятию текста на неродном языке

Человек сталкивается с иноязычным текстом в различное время, в различных условиях, в различном возрасте. Восприятие текста соответственно может быть различным - произвольным и непроизвольным, поверхностным и глубоким, беглым и основательным и т.д. Уровень и характер восприятия текста зависят как от индивидуальных особенностей реципиента, так и от внешних факторов.

На характер восприятия реципиентом содержания текста оказывают влияние следующие черты его личности:

- 1) возраст и жизненный опыт;
- 2) интеллект, способности, характер и др.;
- 3) уровень образования и культуры;
- 4) языковое чутье и компетенция; уровень владения ярусами языка - фонетикой (графикой), лексикой, грамматикой и стилем;
- 5) индивидуальные и социальные интересы; воля и умение сосредоточиться;
- 6) эмоциональное состояние и т.п.

Внешними факторами, оказывающими влияние на восприятие текста, являются:

- 1) графика (и фонетика) читаемого текста;
- 2) наличие дополнительных средств для облегчения восприятия (словарей, аудиовидеоаппаратуры, справочников ит.д.);
- 3) присутствие репититора, преподавателя или учителя;
- 4) наличие времени и удобного места для чтения или аудирования текста;
- 5) отсутствие различных помех;
- 6) объем и строение текста;
- 7) авторитет создателя текста и т.д.

Произвольное восприятие текста осуществляется спонтанно, непринужденно. Так воспринимаются тексты, например, в рекламных роликах, в паспортах технических средств иностранного производства.

Учебный процесс предполагает произвольное восприятие текста. Каждый школьный учебник представляет собой определенное множество текстов на родном или на неродном языке. Госстандарты предъявляют жесткие требования к усвоению их содержания. Школьник должен овладеть минимумом определенных программой и учебником знаний, умений и навыков. Деятельность учителя и учащихся направлена на достижение этой цели. Учитель одинаково преподносит материал учащимся и в целом стремится, чтобы они одинаково усвоили его. А индивидуальные особенности школьников делают «амплитуду колебаний» восприятия весьма различной.

Готовность реципиента к восприятию текста является в целом психолингвистическим явлением. Она, с одной стороны, связана с психологическим состоянием читающего и характеризует его эмоциональное отношение к читаемому. С другой стороны, готовность реципиента к пониманию текста определяется содержанием и лингвостилистическими характеристиками самого текста.

В теории языковой личности понятие готовности используется широко. В ней разработана готовностная модель учебно-речевой деятельности [79, с. 59-61], основанная на «стимулировании и использовании коммуникативных потребностей учащихся, мотивации и развитии этих потребностей, связанных с общественной необходимостью и индивидуальной заинтересованностью в изучаемом языке» [79, с. 57].

В этой модели речевых действий все «умения» и «навыки» заменены словом «готовность» и изложены по уровням. Эта модель в перцептивном плане включает в себя:

- 1) на вербально-семантическом уровне - готовность к перцепции букв, звуков, слов, грамматических структур, к пониманию и воспроизведению в речи средств выражения мысли

в определенном темпе, владение навыками качественного чтения ит. д.;

2) на тезаурусном уровне - готовность осознавать понятия и их определения, готовность отыскивать, извлекать, понимать и перерабатывать необходимую информацию в тексте (с опорой на ключевые слова, понятия), готовность к пониманию фонового содержания текста и коннотативных смыслов в нем и др.;

3) на мотивационно-прагматическом уровне: готовность учитывать в общении «фактор адресата», его пресуппозицию (степень осведомленности), готовность управлять общением, оказывая влияние на ход речи собеседника (мимикой, жестом, репликой, ответом ...), готовность оперировать подязыком разговорной речи и понимать ее, готовность к перцепции текстовой информации в соответствии с темой, сферой и стилем речи, готовность к различным видам и формам чтения и слушания (быстро, при наличии помех ...), готовность к критическому анализу информации в тексте, к прогнозированию хода мысли автора и сюжетной линии текста, к пониманию национально-культурного содержания и т. д. [79, с. 60-61].

Готовность к чтению или аудированию иноязычного текста относится прежде всего к сфере чувств субъекта и поэтому рассчитана на возникновение у реципиентов устойчивого интереса к общению на иностранном языке, к получению информации из иностранных книг, журналов, газет и телерадиопередач.

Известно, что чувства являются стимулятором любой деятельности. Именно **эмоции активизируют познавательную деятельность**. Особенно важны положительные эмоции в стремлении человека к поиску и познанию истины. Из практики мы знаем, что не всякий текст из учебника нравится школьнику, будит у него ответные чувства и вызывает интерес. Далеко не каждый ученик любит читать дополнительную литературу. А дополнительное чтение, которое не вызывает у него положительных эмоций, не приносит результата.

Эмоциональное отношение к тексту у учащегося возникает тогда, когда содержание текста соответствует его интересам, желаниям, когда оно связано с его личностными устремлениями. Особый интерес вызывают художественные тексты, которые заставляют реципиента переживать чувство, испытываемое героями читаемого. Литературный образ, глубоко воздействуя на его сознание, захватывает эмоциональную сферу читающего и способствует формированию его личности.

Эмоциональное отношение к читаемому возникает еще в силу того, что в тексте содержатся какие-то новые, неизвестные учащемуся факты. Стремление к освоению научных фактов и законов вызывает у него то психическое состояние, которое обычно называют познавательным интересом. **Познавательный интерес является одной из составляющих**

готовности реципиента к восприятию новой для него информации.

Познавательный интерес возникает преимущественно тогда, когда сообщаемые факты и явления имеют личную значимость для реципиента и связаны с его **потребностями в познании и свершении нового**. Удовлетворение познавательного интереса осуществляется в результате приобретения новой информации и развивает такие положительные интеллектуальные чувства, как чувство изумления и чувство нового. Именно познавательный интерес направляет и стимулирует текстовую деятельность реципиента, обеспечивая достижение ее конечных результатов.

Готовность реципиента к восприятию текста носит всегда прагматический характер и обуславливается ожидаемым познанием нового и конечными полезными результатами.

Нередко реципиент прослушивает хорошо известный текст, например, ту или иную суру из корана. Текст не содержит ничего нового. В нем то и дело встречаются хорошо известные арабизмы (*акбар, рахман* и др.). В завершающей части текста могут иметь место типовые кыргызские и чагатайские формулы. Произношение кыргызом арабоязычного текста многовариантно и индивидуально. Реципиенту, вероятно, известен общий смысл суры или ее обычное название и предназначение.

Слушающий аудировывает текст, соблюдая обычаи. Аудирование здесь носит ритуальный характер. Реципиент удовлетворяется не только присутствием при ритуальном чтении текста, посвященном памяти, например, усопшего, участием и соучастием в совершении этого ритуала, исполнением долга перед определенной социальной и духовной общностью людей, приводящим человека к самоуспокоению и самоутверждению, но и тем, что певучее чтение наизусть стихотворного текста суры вызывает у слушателей эстетические чувства.

Специфически арабская выразительность произнесения суры нередко вызывает соучастие, сопереживание со стороны слушающего, что тоже доставляет ему удовольствие. Его удивляет и особая ритмомелодика чтения, и специфический звуковой строй языка текста, и магический смысл ритуала.

Стремление проникнуть в сущность текста и преодоление соответствующих трудностей также вызывают эмоциональное отношение у реципиента к тексту. С помощью арабиста или словаря он определяет значение известных слов, обнаруживает, что многие кыргызские антропонимы являются арабскими и имеют в арабском языке нарицательное значение. Формально знакомый текст раскрывается перед ним изнутри, с содержательной стороны. Реципиент приобщается к языку, к языку суры, он познает корни многих имен, наименований, выражений. Он осмысливает содержание известного внешне, неизвестного по сути текста, который так или иначе используется в общении людей.

Интерес к арабоязычным текстам ритуального характера вызывается не только их ритмомелодикой и таинственномагическим содержанием, но и нормированностью и обязательностью их чтения-аудирования в большой аудитории.

Лингвопсихологическое состояние реципиента, называемое готовностью к восприятию текста, определяется в значительной степени его возрастными особенностями. С возрастными особенностями реципиентов тесно связан фактор специальности и профессии, поскольку специализация и выбор профессии осуществляются и прекращаются параллельно с наступлением у людей определенного возраста.

Исследователи перцептивной деятельности школьников на неродном языке, в частности З.И.Клычникова, подробно осветили вопрос о причинах предпочтения учащимися различных классов тех или иных книг [85, с.184-188].

В Кыргызстане данная проблематика была предметом изучения Л.А.Шеймана, А.П.Селиверстовой, В.Г. и Н.Г.Каменецких, К.З.Зулпукарова, Н.М.Варич, О.Т.Симоновой, Г.У.Соронкулова и других на материале восприятия русскоязычного текста носителями кыргызско-русского двуязычия.

Обучение в вузе связано с выбором специальности. Тексты, предназначенные для чтения и понимания в вузе, обладают высоким теоретическим и понятийным уровнем. В них имеется солидный научный аппарат. Они должны, прежде всего, работать на специальность.

Готовность к восприятию текста обеспечивается действиями как самого читающего или слушающего, так и педагога-учителя или преподавателя, и мыслится, нами как обусловленное языковыми и внеязыковыми факторами состояние реципиента, выражающееся в возможности совершать тот или иной вид перцептивной речевой деятельности. Готовность в области чтения определяется как владение минимумом языковых знаний, умений и навыков, необходимых для понимания содержания читаемого текста, с отработанной техникой чтения (выражающейся в нормальном темпе и точности буквенно-звуковых соответствий), соответствующей общей культуре, возрасту и образованию реципиента.

Готовность к чтению или слушанию обеспечивается:

- 1) деятельностью педагога: а) подбор текста в соответствии с возрастными, интеллектуальными, культурными и другими особенностями реципиента;
- б) предъявление мотивов, целей и причин, побудивших выбор текста;
- в) подготовка дополнительных средств, способствующих глубокому осмыслению текста (семантизация новых слов и выражений, прослушивание записи на магнитной ленте, демонстрация иллюстрации к тексту и т.д.);
- г) сообщение о большом контексте или фоновых материалах, в которых яснее

проявляется содержание текста;

д) определение тона эмоционального отношения к содержанию текста с целью пробуждения у читающего интереса к нему и т.д.;

2) деятельностью обучающегося: а) осознание мотивов чтения или аудирования текста;

б) владение лексикой и грамматикой языка текста;

в) владение техникой чтения и слушания;

г) реализация наличных языковых знаний, умений и навыков в процессе восприятия текста;

д) анализ и синтез единиц языка в тексте (определение и соотношения букв и звуков, выделение слов и определение их значений и т.д.).

Выше дважды подчеркивалось значение культурного компонента в понимании текста. Это важный момент при восприятии содержания иноязычного текста.

Понятие культуры имеет широкое значение. Оно включает в себя всю цивилизацию и ее составляющие: письменность, образование, искусство, литературу, спорт, коммуникацию, технику, науку, религию и т.д.

Каждый читающий текст человек является представителем определенной культуры. Так или иначе культура выражается в языке, в тексте.

Современное образование нивелирует культурные различия народов, потому что во всех странах школьные предметы (ботаника, анатомия человека, неорганическая химия и др.) в целом имеют общее (если не сказать - идентичное) содержание.

Тем не менее, современного человека всюду сопутствуют коллизии, являющиеся результатом его принадлежности к той или иной культуре.

Культурный компонент составляет специфику любого текста. Иногда этнокультурное содержание полностью охватывает текст, иногда представляется отдельными фактами.

Обратимся к примерам.

В условиях кыргызского-русского и русско-кыргызского билингвизма предполагается знакомство с эпосом «Манас», изучение отдельных его эпизодов [165, с.22-27; 13,129-140].

Для анализа представим минитекст о «Манасе», используемый моими коллегами на занятиях по кыргызскому языку в русской и узбекской аудитории.

«Манас»

«Манас» эпосу — кыргыз элинин сыймыгы. Эпосто кыргыздардын көп кылымдар бою өз намысын жана эркиндигин коргогон күрөш чагылдырылган.

«Манас» — өтө көлөмдүү энциклопедиялык мүнөздөгү элдик чыгарма. Ал байыркы

гректердин атактуу «Илиадасынан» 20 эсе чоң Мында элдин тарыхы жана турмушу ар тараптан камтылган.

Эпосто Манастын өмүрү элди бириктирип, Афганистан, Орто Азия менен Кытайга кылган жортуулу баяндалат.

Манас качан жашаган? Бул суроого так жооп жок. Окумуштуулар ар турдуу гипотеза сунуш кылган.

А.К.Боровков, И.Л.Климович сыяктуу илимпоздор Манасты 200-400 жыл мурда жашаган десе, Б.М.Юнусалиев, О.Караевдер ага 900-1000 жыл, А.Н.Бернштам, М.О.Ауезовдор 1100-1600 жыл болду дешет. К.Ибраимовдун пикири боюнча, Манас 2000 жыл мурда, К.Матикеевдин ою боюнча 3000 жыл мурун жашаган.

Демек, Манас доору туралуу бир пикир жок.

Эпос — трилогия. Ал «Манас», «Семетей», «Сейтек» болуп үч бөлүктөн турат.

ЮНЭСКОнун чечими менен 1995-жыл «Манас» эпосунун миң жылдыгы катары белгиленди.

Мы здесь не будем обсуждать качество текста и излагать методiku его преподнесения.

Текст необходим для формирования общих представлений об эпосе и для развития кыргызской связной речи у студентов-некыргызов. До чтения текста преподаватель предъявляет мотивы работы с текстом: значимость эпоса и его героя в истории титульной нации республики. Естественно, фамилии ученых, топонимы, интернационализмы, *эпос, энциклопедия, гипотеза, ЮНЭСКО, трилогия* особых комментариев не требуют, потому что они встречаются в узбекском и русском языках. Перед чтением текста необходимо провести словарную работу. Семантизация неизвестных слов нужна для адекватного понимания текста: *эл — народ, сыймык — гордость* и т.д.

Эти слова составляют лексическую основу текста. Синтаксис текста сравнительно прост. Осмысление слов легко может привести к его пониманию.

Но для нас в данном случае важны не лексический состав, строение и содержание текста, а национально-культурный компонент текста, который пронизывает его полностью. Именно этот компонент воспринимается некыргызами по-разному. То, что для кыргыза является предметом гордости, может быть понято некыргызом по-другому, несколько иначе.

Правда, в тексте есть слова и выражения, лишённые такого смысла: *эл, намыс, өтө, сыймык* и др. Некоторые из них, сочетаясь между собой, приобретают в тексте этнокультурный смысл, например: *кыргыз элинин сыймыгы* «гордость кыргызского народа», *Кытайга кылган жортуул* «поход в Китай» и др. Этнолингвистическое содержание текста является контекстом, в котором конкретную семантику принимают общеупотребительные

слова.

Понимание текста предполагает не только осмысление значений слов и выражений, использованных в тексте, но и осознание всего контекста, на фоне которого они употреблены.

Лейтмотив текста - имя национального героя. Нередко предметом разговора становится этимология имен персонажей эпоса. Слово *манас* не может быть объяснено на материале кыргызского или других тюркских языков. О происхождении этого слова существуют две версии.

Первая версия, слово *манас* возникло в результате метатезы -перестановки слогов в слове *асмбн* «небо», т.е. *манас* ← *ас* + *ман* + *ас*

Сторонники этой версии дали основание для обожествления этического героя называя его словом *тецир*, которое имеет китайское происхождение и связано со словом *тянь* «небо».

Вторая версия. Считается, что слово *манас* восходит к санскриту - древнеиндийскому литературному языку. В нем оно имело значение «ум, мысль, суждение, чувство, знание». Например, в «Бхагавадгите», в первой части шестой книги «Махабхараты», отмечается, что *манас* - это разум, который противодействует приведению множества к единству, обобщению себя и всего мира, дифференцирует их. Манас в вечном движении, могуществен и его невозможно остановить. Его можно обуздать упражнениями и равнодушием. Семитское происхождение ряда антропонимов 1) *Джакын* ← *Якын* ← *Якуб* ← *Яков* (еврейско-библейское имя); 2) *Алмамбет* ← *Алмухамет* ← *аль-Мухамед* ← *аль- Мухаммад* (арабское имя) и др. в эпосе служит основанием связать часть описываемых в нем событий с эпохой вторжения арабов на территории обитания кыргызов и принятие последними ислама.

Считаем, что знание этого факта учителем или тем, кто преподносит данный текст читателям или слушателям, тоже относится к сфере готовности к восприятию текста. Оно способствует более полному осознанию содержания текста и создает этнокультурный фон для его осмысления. Оно информирует реципиентов о вероятных контактах древних кыргызов с представителями трех великих этносов - китайцев, индийцев и семитов.

Сравнение «Манаса» с «Илиадой» легендарного Гомера не оправдано с точки зрения реципиента-некыргыза. Респонденты-некыргызы отмечают, что объем есть в некотором смысле качество, ибо количество всегда переходит в качество. Величина эпоса, по их мнению, свидетельствует о поэтическом даре кыргызского народа, о силе, глубине и гибкости памяти его представителей, вмещающей в себя 300-400 тысяч стихотворных строк, многообразно варьируемых в различных условиях исполнения.

И в тоже время они отмечают несправедливость такого сравнения. Здесь, по их мысли, сравниваются несравнимые вещи. «Илиада» ведь создана в глубокой древности. В то время

носители «Манаса» не имели даже письменности. Они не оставили в истории даже таблички с именем этого героя. Величие объема не всегда является признаком информативной плотности произведения, высокого интеллектуально-образовательного и поэтического уровня его автора. Величина иногда может быть связана с многословием и малосодержательностью произведения.

Следовательно, и данный фрагмент текста имеет национально-культурный смысл и может быть понят не кыргызами не всегда так, как их соотечественники- кыргызы.

Особенно острую дискуссию вызвал абзац текста, в котором излагаются предположения историков, этнографов, писателей о времени создания эпоса. Факт наличия разных точек зрения на этот счет свидетельствует о неизученности истории народа, о предположительном характере эпохи описываемых в эпосе событий. Амплитуда точности жизни героя колеблется от 200 до 3000 лет. Все гипотезы, базируясь на одинаковых основаниях, имеют право на существование. В таких случаях значительна роль педагога, нейтрализующего проблематику дискуссии.

Национально-культурный контекст в крупном плане содержится еще в двух фразах текста.

Текст информирует читателя о том, что эпос состоит из трех частей. Это собственно «Манас», «Семетей» и «Сейтек». Имена Семетей и Сейтек встречаются только у кыргызов. Фонетическое строение самих слов является собственно кыргызским. Гармония звуков в них подчинена артикуляции гласной фонемы [e]. Подобные слова не встречаются в русском и узбекском языках.

Эти имена получили дополнительное значение в последнее десятилетие. Вместо устаревающих наименований детских школьных организаций в период суверенитета Кыргызстана мы стали вводить собственно кыргызские обозначения. А выбор пал на имена Манаса, его сына Семетея и внука Сейтека. С легкой руки чиновников от образования соответственно мы стали именовать представителей детских организаций кыргызскими словами - *сейтекчи* вместо *октябренок*, *семетейчи* вместо *пионер*, *манасчы* вместо *комсомолец*. Эта инициатива, конечно, имеет благородную цель - назвать детские организации и их представителей кыргызскими словами, закрепить за ними значения уже устаревающих в новых условиях обозначений. Она способствует усилению позиции кыргызского языка в системе образования, обогащая его новыми терминами. Однако, перейдя на позицию не кыргызов, мы обнаруживаем, что оказываем некоторое давление на их сознание, на их речь и речевые привычки. Реципиенты не кыргызы корректно, но ненавязчиво намекают на это, не считая данный факт проявлением шовинизма, но чем-то близким к нему.

Утверждение о том, что 1995-ый год решением ЮНЭСКО был назван Годом тысячелетия эпоса “Манас”, тоже в данном контексте воспринимается неоднозначно. Незасвидетельствованность соответствующей эпохи историческими памятниками, отсутствие неопровержимых фактов, подтверждающих правомерность подобных утверждений, естественное преобладание в эпосе вымыслов заставляли и заставляют некиргызов и часть кыргызов просто снисходительно относиться к данной знаменательной дате и с пониманием участвовать в соответствующих мероприятиях и дискуссиях.

Существуют в тексте и другие обозначения с этнокультурным содержанием.

Приведенный материал свидетельствует о том, что **готовность к пониманию текста определяется как психолингвистическое состояние читающего, способного к совершению речевых действий, направленных на восприятие и осмысление содержания текста.** Соответствующие речевые действия могут быть совершены детьми и взрослыми, молодыми и стариками, учащимися и учителями, специалистами и неспециалистами.

Готовность, таким образом, совмещает в себя функции языковых знаний, умений и навыков реципиента.

Выводы

Проанализированный во второй главе исследования лингвистический и психолингвистический материал подводит нас к формулированию некоторых выводов, нужных как для сопоставительного языкознания, так и для практики обучения языку как к неродному.

1. Перцептивная текстовая деятельность состоит из трех звеньев: реципиента, текста и процесса перцепции. Реципиент является субъектом чтения или слушания, текст - их объектом, а процесс перцепции складывается из речевых действий и актов, направленных на восприятие текстовой информации.

2. За каждым текстом стоит не только языковая система, множество знаков языка, но и языковая личность, продуцирующая и репродуцирующая его. Не только язык в своей текстовой реализации устроен сложно и имеет многоуровневую структуру. Сложным является и носитель языка, который предстает как многослойный и многокомпонентный “набор” знаний, умений, навыков, способностей, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности.

3. Носитель языка как языковая личность может быть охарактеризован в различных ракурсах и с различных позиций. Носитель языка может выступать в роли производителя и

потребителя текста, в роли адресанта и адресата языковых сообщений. Он может быть монологичным и билингвом, понимающим текст и непонимающим, в функции обучающего и обучаемого и т.д.

4. Субъектом восприятия текста является реципиент - слушающий и читающий его. Текст выступает объектом исследования теории текста, рассматривающей его с позиции общей лингвистики, грамматики, стилистики и лингвистической типологии. Классификация и описание текстов производится на разных основаниях с учетом особенностей их производителей и потребителей как языковых личностей. Текст понимается исследователями языка по-разному и соответственно существуют различные его определения.

5. Слово, предложение и текст - это разноуровневые объекты лингвистического анализа, но они соотносительны между собой и обладают общими и отличительными свойствами. Их объединяют такие признаки, как цельность, выделимость (отдельность), способность к членению, единство формы и содержания, способность выразить информацию, графическая ограниченность и т.д.

Перцептивная текстовая деятельность как процесс включает в себя мотивы, прогнозирование информации, конкретные акты распознавания, “пошагового” осмысления и синтеза составляющих текста, операции с применением средств памяти и воспроизведения, интериоризацию смысла текста, образуя побуждающий, формирующий и реализующий уровни в действиях потребителя информации.

Потребитель текста тот, кому нужна текстовая информация, кто пользуется ею в личных и общественных интересах, кто жизненно заинтересован в получении такой информации.

В перцептивной текстовой деятельности важную роль играет наличие полной ориентировочной основы речевых действий в виде ключевых слов и выражений, в виде схемы композиции текста, в виде перечня трансформ, фраз, составляющих текст, которые обеспечивают готовность реципиента к восприятию текстовой информации.

Готовность включает в себя языковые знания, умения и навыки, языковое чутье и компетенцию, мотивацию, определенный жизненный опыт, способности, интеллект и т.д., имеет по крайней мере вербально-семантический, тезаурусный и мотивационно-прагматический уровни и обеспечивается деятельностью реципиента (в определенных условиях и педагога или переводчика).

Готовность к восприятию текста определяется как обусловленное языковыми и внеязыковыми факторами состояние реципиента, выражающееся в возможности совершать тот или иной вид перцептивной речевой деятельности - чтение или аудирование.

ГЛАВА 3. О СУЩНОСТИ И МЕХАНИЗМАХ АУДИРОВАНИЯ И ЧТЕНИЯ ТЕКСТА ПРИ

ДВУЯЗЫЧИИ

Вводные замечания

Язык есть «устройство для производства и понимания текстов» [176,с.10].

Речевая деятельность реализует это устройство для приёма, преобразования и передачи сообщений.

Языковое общение является двусторонним процессом. В нём всегда имеются два участника. Один из них передаёт или продуцирует языковое сообщение, а другой осуществляет его приём. Передача и приём языковых сообщений объективно неразрывны, во многом соотносительны и только вместе образуют процесс общения.

Из этого общего свойства коммуникации вытекает наличие двух видов речевой деятельности: продуктивных видов, обеспечивающих передачу и продуцирование сообщения, и рецептивных видов, обслуживающих приём и воспроизведение языковой информации.

Рецептивными видами речевой деятельности являются слушание и чтение про себя. Чтение вслух и запись речи одновременно обладают признаками продуцирования и приёма сообщений, охватывая обе формы общения и осуществляя переход от языка письма к языку звуков и, наоборот, от звукового языка к письменному.

Настоящая глава работы посвящается характеристике природы и речевых механизмов рецептивных видов речевой деятельности - аудирования и чтения.

Сходство рецептивных видов речевой деятельности проявляется в предмете, объекте, целеустановке, субъекте и результате речевых действий. Их объектом является письменное и речевое высказывание, предметом - смысловое содержание данного высказывания.

Перцептивные виды речи обладают общей целью, заключающейся в понимании и воссоздании чужой заданной мысли. Субъектом аудирования и чтения является реципиент.

В качестве результата или продукта рецептивных видов речи выступает умозаключение и смысловой образ текста, к которому приходит чтец или аудитор во время перцепции языковых сообщений.

Аудирование и чтение имеют и общие механизмы распознавания знаков, переработки и интерпретации полученной информации (ощущение, представление, запись в сенсорные

реестры, память, быстрая обработка, мышление, стратегия поиска, семантическая организация и др.).

Описание способов и процедур восприятия языковой информации осуществляется нами под углом зрения теории двуязычия и методики преподавания языка как неродного.

§ 3.1. Некоторые особенности аудирования и его место в речевой деятельности

В лингвистической литературе параллельно используются термины «слушание» и «аудирование». Первое имеет более широкое применение и значение в отличие от второго, которое чаще всего используется в значении «слушание с пониманием» или «понимание речи на слух» [144 с.166].

Аудирование вместе с чтением относится к перцептивным видам речевой деятельности. Оно направлено на восприятие, узнавание, понимание речевых сообщений - продуктов говорения и чтения вслух. Аудирование предполагает: 1) навыки подсознательного восприятия и различение звуков, звукосочетаний, ударения, интонации, фонетической границы слов; 2) навыки распознавания и непосредственного понимания слов и словосочетаний; 3) навыки подсознательного распознавания грамматических форм языка на морфологическом и синтаксическом уровнях. Эти навыки в естественном общении всегда действуют комплексно.

Аудирование - это рецептивный вид речевой деятельности, активный процесс приема и переработки информации, оформленной в звучащей речи. Оно требует интенсивной мнемически-мыслительной деятельности.

Аудирование служит для обеспечения приёма устноречевых сообщений и делает возможным обмен информацией между участниками общения. Оно включает в себя механизмы восприятия и понимания звучащей речи. Это весьма сложная психолингвистическая деятельность.

В аудировании центральное место занимает оперирование со словом. Узнавание слова состоит в идентификации слухового образа с кинестезическим, в нахождении границ слов в звуковом потоке, в отождествлении услышанного слова с ранее встречавшимися, в понимании содержания слова и словосочетаний. Извлечение информации из произнесённого высказывания происходит по пути от части к целому: мысль слушающего идёт от слов к общему смыслу.

Предметом аудирования всегда является смысловое содержание высказывания

другого человека. Воспринимаемое на слух высказывание выражает суждение, побуждение, восклицание, умозаключение и другие виды сообщения. Активность слушающего при восприятии и переработке информации носит внутренний характер. Результатом аудирования является понимание или непонимание воспринятой информации.

На результат аудирования сильно влияют субъективные факторы: активность, внимание, особенности памяти, прошлый опыт, способность к прогнозированию, уровень владения языком, слух и т. д.

В зависимости от цели слушающего различаются выяснительное, ознакомительное и деятельное виды аудирования, по характеру восприятия - синтетическое и аналитическое аудирование. Выяснительное аудирование имеет целью получения сведений для себя, для непосредственного учёта или применения. Ознакомительное аудирование имеет разновидности - познавательное, развлекательное, познавательно-развлекательное (смешанное). Здесь процесс слушания обычно протекает без напряжённости внимания, при произвольном запоминании. Деятельное аудирование способствует подробному улавливанию и запоминанию информации для последующего обязательного воспроизведения. Оно проявляется, например, при переводе. Ему присуще напряжённое, равномерно распределяемое внимание и произвольное запоминание.

Слуховое восприятие текста предполагает владение определёнными речевыми умениями и навыками, психофизиологическими речевыми механизмами.

Система механизмов аудирования имеет ряд компонентов (А.Р.Лурия, П.И.Зинченко, Н.И.Жинкин, Л.А.Чистович, Л.Н.Мурзин, А.С.Штерн, И.М.Фейгенберг, Е.И.Пассов и др.).

При аудировании изначальным механизмом являются **акустические сигналы** в виде фонем, обладающие определённой частотой, интенсивностью и продолжительностью, соотносимые и отождествляемые с конкретными (отдельными) звуками языка. Речевой сигнал принимает категориальный характер, становясь слуховым образом воспринятого звука и носителем категориальной нагрузки [57, с. 38]. Далее начинается **процесс различения**, при котором происходит выделение, фиксация особенных и существенных признаков языковых знаков, а затем их объединение, установление связи между дифференциальными признаками языковых знаков, которые служат основанием для формирования образа слова.

Узнавание - процесс сличения получаемых сигналов со следами в долговременной памяти, сравнения воспринятой информации с эталоном, хранящимся в памяти.

Восприятие речи связано с идентификацией слухового образа с кинестезическим и основано на узнавании, прежде всего слова. Узнавание слова включает в себя нахождение

границ слова в звуковом потоке и соотнесение его с прошлым языковым опытом и познанием. Понимание значения слова осуществляется сиюминутно и в контексте с опорой на долговременную память.

Совершенствование восприятия речи идёт за счёт увеличения оперативной единицы восприятия. «Успешность аудирования зависит от величины этой единицы: чем более крупными блоками (звуко-смысловыми комплексами) будет восприниматься речь, тем успешнее пойдет переработка заключённой в ней информации» [144, с. 168]. По мере тренировки то, что сначала воспринимается по частям (например, по словам или словосочетаниям), может восприниматься целостно как неразложимая единица (так мы воспринимаем фразу).

Сегментация речевой цепи - важное звено аудирования. Неопытному реципиенту неродная речь кажется сплошным, единым потоком. Для осмысления текста важно уметь вычленить в нём отдельные части - слова, словосочетания и фразы и понять смысл каждого из них.

Слуховая память тоже играет важную роль в восприятии речи. Именно от способности удерживания в памяти воспринятых отрезков текста зависит прочность его понимания, возможность логической его переработки.

Доконтекстное узнавание значения слова, опирающееся на работу долговременной памяти, приводит к пониманию текста в результате действия оперативной памяти. Чем лучше развита оперативная память, тем больше величина единицы восприятия.

Механизм внутреннего проговаривания помогает слушающему преобразовать звуковые образы в артикуляционные. Слуховой приём невозможен без участия речедвигательного анализатора. Здесь происходит как бы «внутренняя имитация» [186, с.39]. Слушание связано с говорением. Правильное озвучивание про себя возможно только тогда, когда у слушающего прочно сформированы произносительные навыки во внешней речи.

Механизмы апперцепции, антиципации и ассоциации связаны с влиянием прошлого опыта на процесс аудирования, с преднастройкой и готовностью слушающего к восприятию информации на слух.

Апперцепция характеризует непрерывное сличение поступающих сигналов с теми моделями, эталонами, которые хранятся в памяти слушающего. Сличение тесно связано с прошлым опытом человека. Под опытом слушающего понимаются следы от слуховых и речедвигательных ощущений, которые и составляют основу слухового восприятия и понимания речи [144, с. 169]. Если слуховой след достаточно потенциально активен, то при восприятии того же сообщения он как бы оживает и происходит осмысленное узнавание. При

антиципации предвосхищаются и предугадываются ход и направление речи. Аудитор, услышав первое слово текста или фразы, уже может предположить, какое слово будет с наибольшей вероятностью следовать за ним.

Ассоциации при слушании происходят в семантической памяти и связаны с совместностью припоминания определённых слов и словосочетаний. Линейно-синтагматическая связь слов является поверхностноязыковой, а внутриклассно-парадигматическая связь - глубинно-когнитивной, тезаурусной.

Коммуникативно-речевой опыт слушающего на языке А вызывает различные явления интерференции при аудировании информации на языке Б.

Слуховое восприятие языковой интерференции осуществляется по уровням.

На фонетическом уровне - это узнавание звука и его артикулирование без направленного внимания на работу органов артикуляции; различие звуков, отсутствующих в родном языке; узнавание нужного звука в звучащем слого; правильное озвучивание воспринимаемых на слух морфем и др.

На лексическом уровне - это узнавание формы и границы слова по характерным звукам; узнавание грамматической формы звучащего слова; выделение отдельного слова из речевого потока;

Самую большую роль в аудировании играет **механизм осмысливания**, который осуществляет эквивалентные замены путём превращения словесной информации в образную. Этот механизм производит трансформацию и компрессию фраз, отдельных фрагментов или целого текста за счет ощущения деталей, подробностей, второстепенных элементов и, оставляя в памяти только «сгустки» смысла, высвобождает её для приёма новой порции информации. Он приводит к логическому пониманию текста, основанному на актуальном осознании и аналитико-синтетической работе речевого мышления.

§ 3.2. Основные трудности восприятия иноязычного текста на слух

Представим ситуацию восприятия на слух русской фразы *Когда он жарил мясо, я дремал*. Пусть аудитор знает значение каждого слова, взятого в отдельности: *когда* - *качан*, *он* - *ал*, *жарил* - *куурган*, *кууруп жаткан*, *мясо* - *эт*, *я* - *мен*, *дремал* — *үргүлөп жатканмын* (*дремать* - *үргүлөө*). Будем считать, что реципиент является выпускником средней школы. Даже требование перевода этой фразы на кыргызский язык встречается с непростыми трудностями: *качан ал кууруп жаткан эт* звучит не по-кыргызски. Понимание ее смысла предполагает преобразование фразы, перефразирование. Наиболее правильный эквивалент предлагает КС.Чонбашев [187, с.97, 101]. Этот перевод имеет трансформы [68, с.286-287]:

Ал эт кууруп жаткан-да, мен үргүлөп жаткам

|
├───┤
учур-да |
убак -та |
| | |
чак - та |
| | |
мезгил-де

Как видим, русское наречие-союз *когда* имеет лауну в кыргызском языке. С русским словом *когда* синонимичны союзы *пока*, *в то время пока*, *в то время как* и др. Их значение передаётся на кыргызской язык по-разному: значением суффикса *-да* и словоформ *учурда*, *убакта*, *чакта*, *мезгилде*. Кыргызское *ал* является эквивалентом также русских слов *она* и *оно*, грамматически обобщая функцию трёх словоформ: *он*, *она*, *оно*. Киргиз, воспринимая русскую фразу, переставляет предикат и объект местами, поскольку в нём объект всегда предшествует переходному глаголу. Русский глагол имеет аналитическое соответствие в кыргызском языке, состоящее из деепричастия и вспомогательного глагола со значением состояния в форме прошедшего времени в местном падеже.

Текст в звучащей речи воспринимается всегда последовательно и однократно. Для кыргызского речевого сознания чуждо начало повествования со слова *качан* - *когда*. Со слова *качан* начинаются вопросительные предложения. Осмысление подобных фраз легче осуществляется при чтении.

При чтении субъект может читать текст столько раз, сколько ему необходимо для полного понимания его смысла. Предъявление же звучащего текста, как правило, однократно. Чтец выбирает удобную для себя скорость чтения, аудитор же вынужден принимать темп,

предложенный ему говорящим. Читающий может делать паузы в чтении, обращаться к словарям и учебным пособиям, обдумывает, осмысливает прочитанное.

Информация же к слушающему поступает непрерывно. Если же он допускает паузу в её приёме, то часть сообщения, поступившая в этот интервал времени, им не воспринимается совсем.

Таким образом, аудирование, в отличие от чтения, требует от своего субъекта напряжённой перцептивной деятельности. Оно вызывает ещё целый ряд значительных трудностей, которые необходимо рассмотреть с точки зрения теории речевой деятельности и билингвизма.

Слуховое восприятие высказывания другого человека протекает в определённых условиях и имеет особенности, обусловленные объективными характеристиками темы, стиля, языка, динамики и темпа осуществления высказывания и свойствами аудитора и производителя речи.

К объективным трудностям аудирования относится однократность предъявления материала, одновременность и последовательность поступления сигналов на слуховой канал, заданность динамики и логики речи (темп, громкость, отчётливость произношения, интонация, информационная насыщенность, композиционно-логическая структура, языковая реализация, наличие символов, коннотативность, национально-культурная семантика и т.д.). Сюда же примыкают индивидуально-психологические, коммуникативно-речевые и социальные особенности говорящего - его артикуляционные данные (чистота и чёткость произношения, степень редукции и др.), длительность звучания сообщения, темп произношения, его заинтересованность в том, чтобы быть понятым, логичность изложения, адекватность интонации логике сообщения, его возраст, опыт, авторитет и т.д.

К субъективным трудностям аудирования относят факторы, обусловленные особенностями слушающего. Это - недостаточное владение языковыми знаниями, наличие пробелов в знании аудитором языка, недостаточный речевой опыт (слабая сформированность слухового внимания, оперативной памяти, умения вероятностного прогнозирования, осмысливания), неумение сосредоточиться, незаинтересованность в получении информации, недоступность содержания текста для понимания.

Теперь попытаемся охарактеризовать трудности аудирования под углом зрения теории двуязычия.

1. Трудности, связанные с языковой формой сообщения в условиях кыргызско-русского и русско-кыргызского двуязычия. Они возникают под воздействием конструктивно-семантических различий систем двух языков - фонетических, лексико-семантических,

грамматических и стилистических, а также в результате наличия в сообщении неизученного и неизвестного материала. Тексты для аудирования должны строиться на знакомом языковом материале, но иметь оптимальное число нового. При надлежащей предтекстовой презентации новые слова и выражения, новые грамматические и стилистические факты, орфографические и орфоэпические сведения активизируют коммуникативно-познавательную активность слушающего и вызывают у него интерес к познанию нового в определённом контексте.

2. Трудности, связанные со смысловым содержанием сообщения. Слушающие, особенно учащиеся и студенты, внимательнее аудировать, лучше понимают и запоминают содержание трудных, но содержательных текстов, чем содержания лёгких, но примитивных текстов. Е.И. Пассов отмечает, что «знакомое содержания или несоответствующее интересам учащихся воспринимать неинтересно»;

3. Трудности, связанные с условиями предъявления сообщения. Аудиторный текст может быть предъявлен по-разному. Оптимальным считается условие, когда темп чтения приближается к естественному. На начальном этапе обучения неродному языку допускается некоторое замедление темпа речи за счёт пауз между синтагмами и фразами. Темп при аудировании имеет большое значение, потому что отсутствует возможность вернуться назад, обдумать фразу ещё раз или трансформировать её. Н.И.Гез пишет о том, что искусственное замедление речи искажает интонационный рисунок фразы, мешает быстроте реакции, значительно ослабляет внимание, крайне необходимое для успешного приёма и переработки информации [35, с. 43-44].

При восприятии текста на слух имеет значение ритмика речи, поскольку аудитор осознаёт не каждое слово, а воспринимает синтагму - определённую ритмическую (смысловую) группу. Поэтому необходимо приучать обучаемых-билингвов к восприятию именно ритмической речи, где паузы между синтагмами, особенно на начальном этапе обучения, могут быть длительными, но сами синтагмы произносятся в нормальном темпе.

4. Трудности, связанные с источниками информации. Для аудирования используются различные источники. К ним относятся аудиовизуальные (картины, слайды, диафильмы, кинофильмы, телевидение, компьютеры и др.) и аудитивные (грамзаписи, фонозаписи, радиопередачи и т.д.) средства. Индивидуальные особенности речи аудитора (произношение, тембр, высота, дикция и др.) осложняют её восприятие на слух. Отсутствие возможности пословного или пофразового анализа, необходимость синхронного опознавания звуковых сигналов в скоростном режиме, необходимость адаптироваться к голосам разной силы и тембра, определенного произношения, отсутствие обратной связи с источником информации и т.д. осложняются аудитивными трудностями лингвистического характера

(расхождение графического и акустического облика слов в языках А и Б, различие в языках А и Б ритмико-интонационного рисунка речи, несовпадение значений слов в этих языках, наличие нетипичных для языка А коннотаций в языке Б и др.). Всё это должно сниматься в процессе хорошо продуманной предтекстовой работы.

§ 3.3. Чтение как вид перцептивной речевой деятельности

Чтение - это процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной в знаках определённого языка. В чтении разграничиваются два звена. Первое - это восприятие печатного текста, являющееся перцептивной переработкой информации. Второе - это осмысление воспринятой информации, т.е. смысловая переработка информации.

В результате чтения формируется образ восприятия в сознании чтеца и происходит его интерпретация. Со временем оперативные единицы восприятия укрупняются и сокращаются. Более мелкие элементы объединяются в комплексы и, переходя в мыслительный план, интериоризуясь, преобразуются в существенную мысль и смысл.

Чтение предполагает физическое и волевое усилие чтеца, которое направляется на расшифровку символов (букв, слов, иероглифов, цифр, линий, кавычек, скобок и т.д.), на извлечение из своей памяти соответствующих значений и на построение из них смыслового образа текстовой информации.

Чтение может быть описано и классифицировано на различных основаниях - в зависимости от мотивов и установок, от организации работы, от особенностей протекания, от результатов и т. д. Например, в зависимости от установки чтение может быть критическим, реферативным, обзорным и ориентирующим (И.П.Толкачёва), в зависимости от познавательной потребности чтеца оно может быть изучающим, ознакомительным, просмотрным и поисковым (В.А.Бухбиндер, С.К.Фоломкина). В зависимости от функций чтение может иметь виды - информационно-поисковое, аналитико-критическое и творческое (И.В.Усачёва, Н.Н.Ильясов). Даже один из подвидов чтения - информативное чтение, направленное на знакомство с новой информацией и завершающееся с её присвоением, выделяет внутри себя оценочно-информативную, присваивающе-информативную и создающе-информативную (творческую) разновидности (Л.С.Балахонов). Наиболее полный обзор видов и подвидов чтения на основании соотношения характера, целей и условий речевой деятельности читающих представлен в монографии З.И.Клычниковой «Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке» [85, с.68-69] и в книге Е.И.Пассова

«Основы методики обучения иностранным языкам»[144, с. 182]. Но в этих трудах чтение рассматривается с точки зрения дидактики как одно из звеньев учебно-речевой деятельности. Чтение как вид речи, конечно, значительно шире и его свойства в полной мере не укладываются в схемы учебного чтения.

Считаем, что полное представление о чтении и его видах может быть осуществлено в **дихотомических классификациях**. В этом случае всё многообразие видов чтения сводится к двучленным противопоставлениям: **учебное - неучебное (обычное), выразительное - невыразительное, аналитическое - синтетическое, индивидуальное - групповое, подготовленное - неподготовленное, сплошное - выборочное, переводное - непереводное, словарное - бессловарное, интенсивное - экстенсивное, быстрое - медленное, вслух - про себя, классное (аудиторное) - внеклассное (внеаудиторное), с пониманием - без понимания, комментированное (объяснённое) - некомментируемое (необъяснённое) и т. д.**

Это говорит о том, что выявление и характеристика видов чтения опираются на различные принципы и осуществляются на самых различных основаниях. В одном случае в основу деления кладётся цель осуществления чтения, в другом случае - условия, в которых протекает или от которых зависит чтение, в третьем - характер чтения. Иногда при классификации и определении чтения принимается во внимание участие голоса, состав читающих, место чтения, наличие дополнительных средств для его осуществления и т. д.

Чтение основано на определённых знаниях, умениях и навыках. Прежде чем читать, чтец должен знать алфавит, то есть систему графических знаков того или иного языка. Будучи не знакомым с иероглификой, невозможно извлечь информацию из текста на корейском или китайском языке. Чтение невозможно без умения узнавать буквы, соотносить графический знак со звуком, зрительный облик речевой единицы (слова, словосочетания и фразы) с её слухо- речедвигательным образом, соотносить слухо- речедвигательный образ единицы с её значением. То есть при чтении визуальные действия переходят в речедвигательные, которые, в свою очередь, вступают в сферу речевого мышления.

Чтение предполагает определённые умения - распознавать буквы и другие графические знаки (точку, тире, иероглиф и др.), соотносить их со звуками, распознавать слово, словосочетание, фразу, осуществлять проговаривание, соединять речевые единицы между собой, осмысливать их и извлекать из текста информацию. Умение читать, как готовность к извлечению информации из текста основывается на отдельных автоматизированных действиях, называемых навыками. Это уже сфера техники чтения. Опираясь на технику чтения и на осознание значения речевых единиц, чтец воссоздаёт содержание всего текста и понимает

его смысл. При этом любой текст выступает каждый раз как новое сочетание речевых единиц, использованных в новых ситуациях, в новом контексте, имеет иное содержание и иной смысл.

Навыки чтения иноязычного текста, известно, имеют многоступенчатый характер. Они состоят из ступеней или **уровней произнесения отдельного звука, слога, слова, синтагмы (словосочетания), фразы и текста**. Уровень произнесения текста является самым высоким среди произносительных навыков чтения. Для полного овладения техникой чтения необходимы тренировки на уровне фразы или группы фраз. Подобные тренировки, как показывают наши наблюдения и данные других специалистов, обеспечивают чтение без внешнего озвучивания. Беззвучное чтение означает «автоматизацию и свёртывание (сокращение) речевых мыслительных процессов, что и делает возможным почти мгновенный перевод зрительно воспринимаемых графем в беззвучно произносимую (внутреннюю) речь» [172, с.203; см. также 85, с.38]. Но имеется закономерность: чем лучше реципиент читает вслух, тем лучше и легче читает он про себя. Чтение вслух закрепляет и усиливает у чтеца навыки артикуляции и интонирования, что и является подспорьем к выразительному чтению.

§ 3.4. О механизмах чтения при двуязычии

Механизмы чтения и аудирования имеют и общие, и дифференциальные признаки. Они оба направлены на перцепцию, на восприятие речи. И в то же время они отличаются друг от друга по целому ряду существенных признаков.

Во-первых, чтение и аудирование опираются на разные органы чувств: первое - на зрение, второе - на слух.

Во-вторых, темп и объём поступающей информации при чтении выше и больше, чем при аудировании [144, с.186].

В-третьих, при чтении наблюдаются меньшая внутренняя активность и утомляемость, чем при аудировании.

В-четвёртых, аудирование имеет больше опознавательных знаков, чем чтение. Такие признаки речи, как интонация, пауза, логическое ударение, свойственны только аудированию речи (П.П.Блонский, А.Н.Соколов, Е.И.Пассов, З.И.Клычникова, Ж.Дуйшеев и др.).

В-пятых, при аудировании темп осуществления речи устанавливает отправитель информации, а при чтении - сам получатель.

Чтение базируется на различных механизмах.

Изначальным механизмом при чтении являются **оптические сигналы** в виде букв или графем, которые декодируются в органах зрения. Восприятие оптических сигналов,

поступающих из текста, осуществляется во время движения глаз.

Движение глаз фиксирует последовательные отрезки строки, делая определённые остановки. Как отмечают специалисты, во время движения глаз отсутствует восприятие зрительного сигнала. Процесс чтения осуществляется в момент остановки глаз. Это даёт возможность не смешивать зрительные сигналы. Глаз опытного и грамотного чтеца движется примерно с одинаковой скоростью, делая за секунду три-четыре движения. Количество фиксаций при чтении иноязычного текста увеличивается. Известно, что разница между хорошим и плохим чтецом состоит не в скорости, с которой движется глаз, а в количестве и качестве тех сообщений, которые он воспринимает в каждую фиксацию, в наличии или отсутствии регрессивных движений глаз [85, с. 11]. Регрессивные движения обуславливаются трудностями восприятия и переработки информации. Важно, чтобы глаза чтеца совершали меньше фиксаций на строку, то есть увеличивать поле чтения, чтобы фиксации были кратковременными, а регрессивные движения были сведены до минимума.

Опознавание букв, буквосочетаний и других графических знаков имеет целью создание в сознании чтеца образа воспринимаемого отрезка текста.

Процесс узнавания при чтении рассматривается как аналитико-синтетическая **обработка зрительного сигнала**, выделение и сравнение представленных в нём признаков с эталоном, хранящимся в долговременной памяти, в их отождествлении с последним. При восприятии текста слово выступает в качестве универсального знака со своим означающим и означаемым. Оно сигнализирует о том или ином предмете или явлении действительности, о их признаках. Узнать слово - это значит идентифицировать его как знакомое, бывшее в прошлом опыте. Слово является «накопителем умственной энергии» [170, с. 100]. Только известные слова узнаются мгновенно и быстро, слова, встречавшиеся реже, - медленнее. По этой же причине иноязычные слова воспринимаются с некоторыми трудностями. Узнавание слова включает в себя нахождение границ слова в тексте, идентификацию прочитанного слова с ранее встречавшимися и понимание содержания слова, опирающееся на вспоминание над контекстного значения слова и на определение его ситуативно обусловленного (контекстного) значения.

В процессе чтения значительна роль **речедвижения**. Оно связано с зрительным восприятием текстовых знаков. На начальном этапе связь «буква - звук» установлена ещё непрочной, вследствие чего узнавание буквы задерживается. Затем постепенно происходит свёртывание речедвижений. Процесс восприятия и осмысления текста интериоризируется. Если вначале воспринимается и узнаётся какой-то мелкий элемент текста (буква, слог, слово), то затем, по мере автоматизации, из комбинаций ранее усвоенных образов вырабатывается новый

сложный образ, новый зрительный комплекс. Здесь мы видим, что «зрительный синтез читающего поднимается на более высокую ступень» [144, с. 187-188]. С помощью таких зрительных комплексов, организованных синтетически, протекает процесс извлечения информации из текста.

Механизм логического понимания состоит из членения текста на смысловые блоки, нахождения в них смысловых вех, осознания внутренней связи и построение логико-информативной структуры этих блоков.

Чтение базируется на **внутренней речи, на механизме внутреннего речевого слуха**. Работа артикуляционного аппарата является обязательным компонентом не только чтения вслух, но и чтения про себя. Правильное озвучивание про себя возможно только тогда, когда у чтеца прочно сформированы произносительные навыки во внешней речи. При чтении текстов на втором языке читающие не только видят текст «комплексно», проговаривают его вслух или про себя, но и как бы слышат себя. Здесь осуществляется взаимодействие органов зрения, слуха и речи. Слуховые образы направляют, контролируют и закрепляют правильность речедвижений и их соответствие зрительным образам.

При чтении, как и при аудировании, активно работают **механизмы апперцепции, антиципации и ассоциации** (см. параграф о механизмах аудирования).

Перечисленные механизмы чтения работают в самых различных условиях. Они нередко комплексно действуют, особенно в условиях двуязычия.

К примеру, вернёмся к первой фразе текста «Манас» на кыргызском языке, который начинается с фразы: *«Манас» эпосу — кыргыз элинин сыймыгы*.

Посмотрим на этот текст глазами опытного русского- чтеца, не владеющего языком. Он без затруднений определит границы слов и прочитает первую синтагму: *«Манас» эпосу*, но, естественно, с русским акцентом. На акцент влияет ударение. Правильно определив ударение в слове *Манас*, он произносит по-русски, с редукцией первого гласного звука *a* [м нас] по аналогии с русскими словами типа *Тарас* [т^лрас], *парад* [п^рат] и др. Кавычки и последующее слово сигнализируют о том, что слово является обозначением эпоса по имени главного героя. Второе слово *эпос* произносится кыргызами двояко: интеллигенция воспроизводит русское произношение в виде [эп^су], а преобладающее большинство носителей кыргызского произносит с ударением на втором слоге [эпосу] или на суффиксе [эпосу]. Произношение звука [o] испытывает влияние зрительного сигнала - буквы. Русское произношение не допускает такой вариативности и данное слово звучит только в виде [эп^су].

На смысл этого словосочетания автоматически однозначно им не воспринимается. На скорость и адекватность понимания оказывает влияние порядок расположения частей

синтагмы: в кыргызской синтагме определяющее предшествует определяемому, а в русской определяемое - определяющему:

“Манас” эпос - у Эпос “Манас”

Для создания в сознании чтеца смыслового образа прочитанного словосочетания он должен мгновенно преобразовать его в соответствии с законами родного языка, поменяв его составляющие местами. В результате *получается* эпос «Манас» из «Манас» эпосу.

Некоторые затруднения вызывает суффикс -у. Этот лично-посессивный аффикс 3-го лица всегда кажется русскому совершенно излишним и алогичным. В русском языковом сознании и в русском тексте он не имеет аналогии. При чтении особо останавливаться на нём не следует, поскольку это отвлекает внимание реципиента от смысла текста и занимает немало времени (поскольку -у является одним из восьми алломорфов, идентичных по смыслу, но не взаимозаменяемых и обусловленных особенностями звуков, находящихся в препозиции: -у, -\, -ы, -и, -су, -с\, -сы, -си), и членом разветвлённой шестичленной лично-посессивной морфологической парадигмы.

При чтении текста узбеками мы обнаружили иные закономерности. Вместо ожидаемого [мэнэс], поскольку в узбекском алфавите буква *a* обозначает звук [э], они в основном правильно озвучивают данное слово. Здесь, по-видимому, сказалось их знание эпоса. Второе слово произнесено в целом правильно, но только посессивный аффикс у 67 % респондентов прозвучал по-узбекски в виде -и. В узбекском языке это аффикс представлен только двумя алломорфами: -и после основы на согласный звук и -си после основы на гласный.

В целом при чтении данного фрагмента текста первые два слова, хорошо известные узбеку и русскому не вызывают особых затруднений. Так же легко осознаны ими знаки препинания. Русскому и узбеку знакомы функции кавычек и тире, которые имеют в их языках такие же назначения, как и в кыргызском языке, поскольку эти знаки позаимствованы составителями основ кыргызской и (прежней) узбекской пунктуации из русского языка.

Известную трудность и разночтение вызывает произношение третьего слова во фразе.

Особенности его произношения обуславливаются экстралингвистическими факторами. В настоящее время существует несколько вариантов произношения: [кыргыз], [кыргыс], [кыргыз], [кыргыс], [киргиз] и [киргис]. При чтении данного текста были использованы первые четыре варианта. Последние встречались спорадически, в произношении только отдельных респондентов (но с последующей корректировкой).

Выбор одного из шести вариантов фонетического оформления названия титульной

нации республики, находящихся в отношениях семантической эквивалентности, при продуцировании речи и при чтении текста вслух в общем-то зависит от многих факторов - от уровня владения кыргызским /русским языком, от монолингвизма /билингвизма коммуникантов, от того, на каком языке осуществляется общение (на кыргызском или русском языке), от состава аудитории (кыргызская, русская или смешанная), от желания говорящего или читающего соблюдать орфоэпические правила кыргызского /русского языка, от намерения показать более культурным или владеющим кыргызским /русским языком, от стремления подчеркнуть свою национальную принадлежность (кыргыз или не кыргыз, кыргыз или русский), от желания выделить своё социальное происхождение (из крестьян или интеллигенции, из села или города). Всё это говорит о том, что выбор звуковых единиц для произношения слова и их фонетическая реализация в речи многопланово детерминируются внеязыковыми факторами и зависят от языковой личности участника общения.

Слово *кыргыз* в спонтанной узбекской речи произносится совершенно так же, как в кыргызском языке. Но оно в ткани текста воспроизводится фонетически искажённо. Почти все узбеки-реципиенты произносили его неправильно: [к'ыргы'з] (так произносят его и носители русского языка).

В советском узбекском алфавите имелись буквы *к* и *г*, первые из которых обозначают заднеязычные аффрикаты, а вторые - глубокозаднеязычные. А киргизская графика не дифференцирует этих звуков и, отождествляя их, обозначает только двумя буквами: *к* и *г*. Чтец переносит функцию узбекских букв *к* и *г* на Кыргызский текст, обозначая ими глубокозаднеязычные звуки. В результате вместо ожидаемого [кыргыз] он произносит ошибочно [киргис] или [кыргыс].

Отсутствие в том же алфавите узбекского языка буквы *ы* (при наличии звука [ы]) затрудняет правильно озвучить и словообразующие звуки слова. Отсюда следует, что буква *и* обозначает звук [ы] в сочетании с глубокоязычными [ь], [к] и [х] и звуком [р]: *киргиз* “киргиз”, в узбекском языке *кир* “возвышенность” и др., она обозначает звук [и] в других позициях: *киргиз* “введи, внеси”, *кир* “грязный, грязно”.

Таким образом, причиной ошибочного произношения данного этнонима в тексте является несоответствие функционального объёма букв *к* и *г* в двух языках: в узбекском языке эти буквы функциональны ограничены и выполняют только часть функций кыргызских букв *к* и *г*. Экстраполяция графического опыта на родном языке на чтение кыргызского слова вызвала орфоэпическую ошибку в речи.

В данном случае речь, по-видимому, может идти и об апперцепции, о влиянии

произносительного и графического опыта на озвучивание слова чужого (но родственного) языка. Что касается написания и произношения рассматриваемого слова в русскоязычном тексте, то этот вопрос является дискуссионным.

Кыргызская интеллигенция разделилась на три “крыла” по данному вопросу.

Представители первого крыла выступают за соблюдение правил русской орфографии и орфоэпии, за сохранение в русскоязычном тексте написания данного слова в виде *киргиз*. В киргизоязычной печати их называют *киргизами*.

Сторонники второго крыла предлагают писать и произносить название титульной нации республики по-кыргызски в виде *киргиз*. Некыргызские написания они считают оскорбительными и оценивают как неуважение к нации. В русскоязычной печати «кыргызы» называют их *киргизами*.

Интересны истоки и история этой полемики. Но мы приведём только пару свежих примеров, так как данная проблема непосредственно связана с механизмами продуцирования речи.

Например, Г.Токомбаев пишет о «кыргызе Тезекбаеве», который оскорбился словами *Киргизская Республика* и *киргиз* на страницах газеты «Дело № ...» и подал иск на газету, о «кыргызях против киргизов». Он спрашивает и сам отвечает: «Киргиз или кыргыз? Разница между буквами «ы» или «и» лишь только подразумевает фонетику. Это, так сказать, только разница в произношении». «... Почему же русские не подают в суд на кыргызское правительство, что их мы заставляем произносить через «ы», тогда как для русских это делать весьма неудобно с их артикуляцией языка?» (Токомбаев Г. Не уезжайте, русские! // Res Publika. - 2002. - №11 (496). - с.1).

Написание этнонима в русскоязычном тексте в виде *киргиз* имеет ряд оснований. Во-первых, в русском языке звуко сочетания *кы*, *гы*, *хы* не встречаются и неудобны для артикулирования. Во-вторых, в русской орфоэпии и орфографии эти звукобуквосочетания не приняты и не зарегистрированы. В-третьих, написание *киргиз* закрепилось в речевом сознании русских, в художественной, научной и публицистической литературе, в словарях русского языка. В-четвёртых, неэтично и несправедливо требовать называть себя так, как мы сами себя называем и как мы хотим, нисколько не стремясь идти неким киргизам навстречу, называя *орус'ов русский* Ъми, *немис'ов (немец — орусча «дудук»)*, *дойч'ами*, *китай'цев цинами* или *хан'ами*. В-пятых, даже ограниченная ревизия русской орфографии в пользу наших претензий стоила бы огромных средств (если иметь в виду только переизданную и вновь изданную литературу). В-шестых, произношение и написание слова *киргиз* на кыргызский лад в виде *кыргыз* вызывают определенные сложности методического плана и относятся к тем билингвальным

явлениям, которые, по словам проф. Т.К.Ахматова, «представляют исключительно большие трудности для усвоения не только учениками, но и нередко студентами высших учебных заведений» [9, с. 120].

Вторая точка зрения представлена, например, в статье Жаныбека Жанызака «Мыйзам катаал, бирок - мыйзам?» (Агым. - 2003. - №28 (136).- 6с.). Он возмущается тем, что А.Акаев подписал межгосударственные соглашения между нашей республикой и Российской Федерацией от имени *Киргизской Республики* и *Киргизии* и тем, что по телепрограмме «Пирамида» диктор-кыргызка неоднократно использовала слова *Киргизия* и *киргизы*. Ж.Жанызак заключает: «*Кыргыз* Республикасынын бардык жарандары айласыз *кыргыз* болууга мажбур», т.е. все граждане *Кыргызской Республики* вынужденно обязаны быть *кыргызами*! Конечно, известный журналист здесь третирует мысль, добиваясь эффекта и внимания читателей. В данном случае выражаются самосознание и национальная гордость представителя киргизов, подчёркивается необходимость признания другими ущемлённой значимости кыргызского народа и его место в истории. (Я не разделяю мнения Г.Токомбаева, о том, «из-за этого ... уезжают из страны русские». Статистика подтверждает, что из неё уехало в Россию больше киргизов, чем русских). Но звукобуквокомплекс *кыргыз* является чуждым для фонетикографического строя русского языка, поэтому представляет значительную трудность для артикулирования. Он произносится правильно только теми носителями русского языка, которые в совершенстве владеют кыргызским произношением.

Итак, есть основания писать и произносить названия титульной нации республики в виде *киргиз*, что несколько не ущемляет достоинство нашего народа и, наоборот, подчёркивает его склонность к толерантности, справедливости, его стремления к созданию удобной атмосферы для общения с другими народами.

Представители третьего крыла допускают параллельное использование вариантов произношения и свободу их выбора. Заключительное словосочетание *элинин сыймыгы* должно быть осмыслено в сочетании со словом *кыргыз*: *кыргыз элинин сыймыгы*. Компоненты этого трёхчленного сочетания наглядно демонстрирует особенности кыргызского сингармонизма.

Фонетический облик слова *элинин* целостен и типичен для кыргызского речевого мышления. Все звуки в ней уподобляются друг другу. Здесь все гласные переднеязычные и требуют смягчения согласных звуков. Произношение слова осуществляется в передней части органов речи. Звуковой состав данного слова чужд для русского языкового сознания. От него отличаются два других слова: *кыргыз* и *сыймыгы*, которые также едины по звуковому облику. Но в них согласные и гласные, уподобляясь между собой, образуют непереднеязычные звукокомплексы, нетипичные для русского языка. Гармония звуков в данных примерах

определяет облик слова и его границы в тексте. Написание данных слов осуществлено в соответствии с кыргызской орфографией. Отсутствие в узбекском алфавите буквы *ы*, дифференцированность звуков [К] и [Ы], [Г] и [Ь] на письме, чередование в конце основы второго кыргызского слова [к-г] создают некоторые трудности в произношении этих слов носителями узбекского языка во время чтения вслух. Необычные буквозвукосочетания затрудняют восприятие текста и носителями русского языка.

Всё это оказывает влияние на скорость и адекватность понимания смысла текста.

В двух языках морфемный состав и порядок расположения слов различны. Поскольку чтение и понимание текста осуществляются линейно, последовательно, то эти особенности строения словосочетания в двух языках оказываются существенными и могут оказать интерферирующее влияние на его восприятие. Столкновение чтеца сначала со словом *кыргыз*, затем со словом *элинин*, потом со словом *сыймыгы* не находят соответствия в речевом мышлении русского и такая последовательность слов может быть декодирована и переведена в его сознание с помощью целого ряда мыслительно-речевых операций и механизмов. Это, например, выделение корневых морфем и сравнение их с эталоном хранящихся в памяти русских морфем, осознание функций кыргызских служебных (аффиксальных) морфем, синтез кыргызских слов и установление их связи параллельно с сличением с русской конструкцией, выработка и осознание смыслового образа новой схемы звукокомплексов и т. д.

Узбек-реципиент при понимании данного фрагмента текста испытывает меньше трудностей, чем русский. Для него достаточно осмыслить значение слова *сыймык*. Порядок слов и морфематическая структура кыргызского словосочетания аналогичны узбекскому.

Всё это говорит о том, что механизмы чтения действуют комплексно и многопланово в условиях двуязычия.

§ 3.5. Приступая к чтению «Памятника» А.С. Пушкина

Название данного параграфа позаимствовано нами у Л.А.Шеймана, который опубликовал серию статей, посвящённых методике обучения чтению стихотворения А.С. Пушкина «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...» (1836) в кыргызской средней школе. Одна из статей Л.А.Шеймана, обобщая результаты проделанной в этом направлении работы методистов М.А.Постновой и З.С.Смелковой, В.И.Бутримовой, Н.Г.Каменецкой, Б.Б.Бакировой, Г.К.Садыбакасовой и К.Х.Джидеевой и др., вносит новое в методику чтения, углубленного прочтения данного стихотворения в специализированных старших классах

кыргызской школы [194, с.27-47].

Мы ниже приведём материалы к чтению стихотворения под углом зрения диалингвальной методики и разработанного Л.А.Шейманом **динамично-целостного подхода к учебному освоению художественного текста в условиях двуязычия.**

Динамично-целостный диалингвальный подход предполагает приобщение к зарождению, формированию и развитию авторского «мыслечувства» в лирическом стихотворении и осмысление его содержания в оригинале с предтекстовыми комментариями на родном языке учащихся. В условиях кыргызской школы такой подход позволяет осуществить сочетание элементов принципов проблемного и активно-коммуникативного обучения с приёмами и способами принципов этнокультуроведения и теории двуязычия.

Предварительное динамично-целостное осмысление содержания стихотворения «Памятник» проходит четыре этапа:

1. Почему чтение «Памятника» может оказаться особенно интересным?
2. Чтение стихотворения.
3. Резюмирующие уточнения и установка на домашнее размышляющее перечитывание.
4. Проблемное письменное задание: поиск вопросов и заголовков в каждой строфе.

Первый этап работы, обозначенный в форме вопросительного предложения, содержит преднастройку и предварительный комментарий содержания стихотворения. Обращение внимания учащихся к одному из последних и самых знаменитых (өтө атактуу) стихотворений Пушкина, являющемуся его завещанием (керээз), создаёт первичный проблемный учебный «шок», требующий размышления и разгадки, в виде вопросов и заданий: Как вы понимаете выражение не зарастёт народная тропа? Что такое поэтическое завещание? А знаете ли вы, когда обычно человек пишет завещание? Когда он молод или стар? Когда он здоров или болен? Когда ему весело или грустно? Какие бывают литературные завещания?

В процессе беседы выясняется, что *завещание* - это *керээз*, что оно пишется человеком чаще всего в старости, когда он думает о приближении смерти. Это бывает и тогда, когда он тяжело болен. Или когда приходит война. В завещании человек обычно пишет о том, кому из людей, чаще всего членов семьи, он оставляет, завещает кое-что из своих вещей или денег; в сельской местности это обычно бывает дом, сад, земельный участок, скот. Он может выразить пожелание и о том, где хотел бы быть похоронен, например - рядом с могилой родителей. Иногда тот, кто пишет завещание, упоминает и о своём памятнике (*өз эстелиги жөнүндө*). Или, наоборот, - что он не хочет никакого памятника над своей *могилой* (*мүрзө*), такое желание, например, выразил писатель Л.Н.Толстой. Он в своём *завещании* просил похоронить его в саду,

там, где, как говорилось в сказках, была спрятана «зелёная палочка», которая будто бы должна принести народу счастье.

В первой же строке своего стихотворения Пушкин тоже упоминает о памятнике. Вот почему его произведение обычно называют «Памятник», хотя сам автор не дал ему никакого заглавия.

Семейное завещание - юридический документ. В политическом или литературном завещании автор выражает особенно важные для него мысли, которые он хочет передать людям, обычно своим ученикам, продолжателем своих идей, своим последователям. Например, великий русский критик (*сынчы*) Белинский, будучи тяжело больным, не только написал знаменитое письмо к Гоголю, но и дал своим молодым друзьям, писателям Герцену и Тургеневу, снять с этого письма копию, чтобы передавать написанное и другим людям - как политический документ, как своё политическое завещание. Литературное завещание украинского поэта Тараса Шевченко «*Завет*» («*Осуят*») стало народной песней. Можно вспомнить поэтическое завещание Токтогула, где он горюет о том, как умолкнет его голос - голос «*соловья*». Вспомнит ли кто-нибудь его? Кто придёт на его могилу, заросшую травой? Кто свернёт с дороги, чтобы навестить эту серенькую могилу? (*Эсилиң Токо көзү өтсө, Эсиңе алып ким көрөт Эңилчек баскан мүрзөсүң... Кайран Токон көзү өтсө, Кайрылып келип ким көрөт Кара чым баскан мүрзөсүң?*).

Дальнейшее движение преднастройки предполагает выяснение того, почему поэт написал своё поэтическое завещание, свой «Памятник». Разве был он тогда дряхлым стариком? Или тяжело больным? Вспомним, что последняя песня Токтогула создана в 1933-ом году. Ему тогда было почти 70 лет. А свой «Памятник» Пушкин написал в августе 1836-го, за целый век до того. Сколько лет было ему? Тридцать семь лет. И не был он смертельно болен. И на войну не собирался Тогда в чём же дело? Почему он вдруг стал думать о своей смерти и о том, что будет после неё? Он был тогда *очень одинок* (өтө жалгыз). Как так? А семья? А друзья? А читатели? Его настоящие друзья были на каторге, в ссылке в Сибири. Некоторые из них умерли, например, Антон Дельвиг, умерла его мать. За красавицей женой Натальей Николавной ухаживали, с ней танцевали на балах, восхищался ее красотой сам царь и придворные (*надышанын жан-жөкөрлөр*), все светское общество, особенно Дантес. Молодёжь и его прежние почитатели, отвернулись от него за то, что он стал придворным и получил чин камер-юнкера. Придворные унижали и оскорбляли его, посмеивались, передавали друг другу сплетни (*ушак-айың*) о нём и о его жене. Этому способствовало его унижительное положение: царь мог одолжить денег, разрешить печататься, допустить в архивы, читать его письма и т.д. Он даже трижды вызывал разных лиц из столичного светского общества на *дуэль*,

но дуэли эти ни состоялись: вмешивались его друзья и помогали примирению, а вызванные поэтом на дуэль люди приносили ему извинения за неосторожные слова. Уместно упомянуть о том, что по обычаям дворянского общества того времени, защитить свою честь, своё достоинство и честь дорогого тебе человека можно было только дуэлью: послать вызов обидчику на поединок (*жекеме-жеке*). Отсюда ясно, почему Пушкин в те дни всё чаще думал о смерти. Смерть и похороны матери, семейное кладбище и место для его собственной могилы, посещение могилы самого близкого друга Дельвига, возможная смерть на дуэли с обидчиком. Всё это послужило основанием для написания своего поэтического завещания - своего «Памятника».

О чём же мог размышлять автор в своём «Памятнике»? Над чем задумывался Пушкин, когда писал это стихотворение? Почему он стремился прояснить то, что его волнует, ищет ответа на вопрос, который его тревожит? Поэт думает о том, что может скоро умереть. А перед смертью человек вспоминает, как он прожил свою жизнь, сделал ли он своё главное дело и что он оставит людям. Он горько спрашивает себя: а не забудут ли его люди, не зарастёт ли травой его могила, не зарастёт ли *тропа (жөө жол)* к его могиле, могут ли все забыть его? Вот так появилась мысль о памятнике. Пушкин совсем недавно посетил кладбище, увидел, какие большие и *красивые (шаан-шөкөөттүү, көрктүү)* памятники *воздвигнуты (тургузулган)* над могилами богатых и знатных людей. Но дорожки ко многим могилам из этих памятников заросли травой: об этих людях позабыли, доброй памяти они о себе не оставили.

Пушкин вспоминает памятник русскому царю Александру I, который был торжественно открыт в 1834 году, ровно за два года до написания стихотворения «Памятник», в Петербурге, напротив Зимнего дворца, на главной площади России. Это была самая высокая в мире колонна. На вершине её поставили статую ангела с лицом Александра I, которого объявили победителем Наполеона. И памятник называли Александрийской колонной.

И вот в августе в 1836 года, думая о своей смерти, склонившись над рукописью своего поэтического завещания, поэт снова вспомнил о таких памятниках, как Александрийская колонна. Он, вероятно, думал: вот какие памятники воздвигают царям, императорам, полководцам. А нам, поэтам? Что можно считать для нас настоящим памятником?

Преднастройка аудитории к чтению «Памятника» А.С. Пушкина была бы неполной, если не ориентировать её **на стиль, эпиграф, ритм и язык стихотворения**. Здесь очень важно подготовить будущих чтецов стихотворения к тому, что нам встретятся архаичные слова и выражения. В качестве эпиграфа он использовал слова Горация по-латыни: «*Exegi monumentum*», что в переводе на русский язык означает «Я воздвиг памятник». Поэт выбрал торжественный размер - важные, длинные, медлительные строки. Так называемый

шестистопный ямб. В стихотворении много архаизмов - таких, какими следовало говорить о самых важных, даже *священных* (ыйык) предметах.

Затем можно вывесить словарный плакат, где слова и выражения могут быть собраны в пяти группах в соответствии с порядком пяти строф в стихотворении. Слова можно читать медленно, останавливаясь после каждой строфы:

1) *воздвиг* (высок.) - создал (курдум)

нерукотворный (стар., высок.) - не созданный руками скульптора (кол жасагыс, кол жараткыс)

тропа - жол, жалгыз аяк жол, жөө жол

вознёсся (высок.) - поднялся (көтөрүлүп кетти)

глава (стар., высок.) - голова

непокорный — багынбас, багынбаган, баш ийбеген

Александрийский столп — колонна-памятник в честь царя Александра I в г. Санкт-Петербурге.

2) *душа* — жан

заветный — оставленный по завещанию (керээз, мурас), самый дорогой (көксөгөн, эң кымбат)

лира — старинный музыкальный инструмент, символ поэзии

прах (высок.) — мёртвое тело (өлүк, сөөк)

тленья убежит (поэт.) - не умрёт (тленья — чирүү)

доколь (стар.) — пока, до тех пор, пока (азырынча)

подлунный мир (поэт.) — Земля («под луною»)

пиит (стар., поэт.) - поэт

3) *слух* — известие, слава (кабар, атак, даңк)

всяк сущий (стар.) — каждый живущий (стар.)

ныне (высок.) — сегодня, в настоящее время (азыр)

4) *любезен* (стар.) — дорог (кымбат, сүйкүмдүү)

восславить (высок.) — прославить (даңктоо, даңазалоо)

пробуждать — ойготуу

милость (милосердие) — боорукердик, мээримдүүлүк

падший — попавший в беду: побеждённый угнетённый, политический узник

5) *Муза* (поэт.) — одна из девяти богинь искусства и науки в древнегреческой мифологии; поэзия, душа поэзии

велење (стар., поэт.) — буйрук (велење Божие — Кудайдын буйругу)

не страшась — не боясь, не пугаясь
хвала (высок.) — похвала (мактоо)
венец — корона, венок, высшая награда
клевета — ушак, жалаа, ушак-айың
приемли (стар.) — принимай
равнодушно — кош көңүл, көңүлсүнбөй

В данном словарном материале обращают на себя внимание некоторые моменты.

Во-первых, словарь предназначен для учащейся аудитории продвинутого этапа обучения. Эту аудиторию могут составить слушатели курсов, учащиеся гимназий, студенты вузов. Он предполагает достаточно высокий уровень подготовленности в плане знания русского языка.

Во-вторых, данный словарь требует, чтобы обучаемые имели обширные фоновые знания по мифологии, истории, психологии, риторике и т.д. Ясно, что обычный кыргызский школьник просто так не осознаёт значимости языковых стилей. Нередко помета «высок» остаётся им неосмысленной и непонятой, ибо кыргызский язык последовательно и чётко не разграничивает высокий, нейтральный и низкий стили языка. Естественно, предтекстовая словарная работа призвана значительно расширить кругозор и общие представления обучаемых о поэзии.

В пометах предпочтено обозначение *стар.* (*старинное*), используемое в лексикографии на ряду с *устар.* (*устарелое*), так как соответствующие слова продолжают активно употребляться в современной русской словеснохудожественной культуре.

В-третьих, здесь представлена возможность провести морфемный и этимологический анализ слов с целью более полной их семантизации. Например, поэт называет свой памятник *нерукотворным*. Прямое значение этого слова легко уловить, выделив его части, по составу морфем: *не- рук-о-твор-н-ый*, то есть такой, какой не «сотворён», не создан, не построен руками. Интересной может быть и этимология слов *муза* и *лира*, особенно для студентов филологического и искусствоведческого профиля.

В-четвёртых, данный словарь предназначен для учащихся-билингвов. Поэтому в нём параллельно с русскими словами и выражениями представлены и их кыргызские эквиваленты.

Следует отметить, что билингвальные лексические материалы в таблицах М.А.Постновой, З.С.Смелковой, Б.Б.Бакировой, К.Х.Джидеевой, Л.А.Шеймана мы использовали с уточнениями. Например, *непокорный* — *багынбаган* (вместо *багынбагандык* у названных авторов), *ныне* - *азыр* (вместо *азыркы*). Мы сняли перевод *голова* — *баиш*, поскольку *голова* известно ещё учащемуся первого класса, *веление* — *буйрук* (вместо *буйруу*) и др. [194, с.

40-41].

Весь этот материал составляет основу лексикостилистического и историческо-этимологического предкомментария - речевую «самонастройку» на исторический фон, на необычный стиль и язык произведения.

Далее следует **первое чтение** «Памятника» учителем. Это **чтение**, естественно, **выразительное**, а по возможности художественное. Здесь необходимо передать сложное, в немалой мере печально-сумрачное, душевное состояние поэта. Обучаемые должны осознать обусловленность содержания стихотворения и его общего духа мыслью о завещании, о предсмертных размышлениях поэта, о кладбищенских настроениях. Педагог-чтец, естественно, во время чтения должен держать в уме и передавать предсмертное умунастроение Пушкина, его своего рода прощание с жизнью и творчеством в предчувствии близкой кончины. Но предсмертная тоска и безысходная скорбь поэта накануне своей смерти должны сочетаться с авторской полемикой и гордостью созданным, светлой надеждой на вечное.

После определённой паузы предлагается прослушать чтение ещё раз, но с установкой на то, чтобы лучше уяснить себе общее значение новых для них слов и выражений текста. **Повторное чтение** снова осуществляет преподаватель. Но теперь он делает небольшие паузы после каждого потенциально непонятого слова или словосочетания и комментирует чтение с отсылкой на словарный плакат. Возможно прослушивание «Памятника» в грамзаписи, в исполнении мастера художественного слова. Обучаемые следят за чтением артиста по книге-учебнику. Четвёртое чтение может быть выполнено учащимися индивидуально, каждым из них - про себя или даже шёпотом. Можно разрешить чтение ещё лучшему ученику.

Считаем, что подключение к слуховому каналу восприятия зрительного и двигательного произносительного может явиться серьёзным подспорьем для освоения его художественно-смыслового содержания.

Далее - **резюмирующие уточнения и установка на домашнее размышляющее перечитывание**. После чтения целесообразно выполнить то, что говорилось о поэтических завещаниях; о той обстановке, в которой поэт задумал свое стихотворение; о том, почему в стихотворении встречаются некоторые старинные слова и каков их смысл. Можно познакомить обучаемых с переводом А.Токомбаева, С.Джусуева, У.Абдукаимова, Э.Турсунова. Ответ на вопрос о том, почему «Памятник» так часто переводили поэты Кыргызстане, усилит их убеждение в значимости поэтического завещания Пушкина.

Но «Памятник» был написан поэтом не для того, чтобы его напечатать, а как бы для самого себя. Это разговор в стихах с самим собой. Поэт прочёл его только одному из самых близких друзей - Александру Ивановичу Тургеневу, брату декабриста. Именно Тургенев

проводил поэта в последний путь.

Урок завершает **письменное задание: поиск вопросов и заголовков к каждой строфе**. Цель - осмыслить и озаглавить каждую строфу или поставить к ней вопрос, о чём самом важном в ней говорится.

Например, возьмём первую строфу. Перебирается несколько вариантов, которые могут предложить учащиеся: «Нерукотворный памятник», «Народная тропа», «Зарастёт ли могила поэта?», «Память о поэте и рукотворные памятники царей» и т.д. План - компрессионное изложение текстовой информации. Это **ориентир запоминания, показатель понимания и результат обобщения**.

Учащиеся должны помнить, что такая работа подготовит их к следующему уроку, где они будут подробнее разбираться в содержании каждой строфы.

Приведённый выше лингвопоэтический и дидактический материал позволяет сформулировать некоторые выводы, нужные для изучения способов восприятия и осмысления содержания художественного текста в условиях билингвизма.

1. Разработка Л.А.Шеймана представляет собой модель освоения содержания функционально значимого стихотворного текста. Она может быть использована как образец преднастройки и предкомментария к чтению любого стихотворения, обладающего историко-культурной, художественно-эстетической и лингвостилистической ценностью. Такие произведения расширяют кругозор и обогащают память учащихся.

2. Динамично-целостный подход к учебному освоению стихотворения в наибольшей степени соответствует природе понимания реципиентом-билингвом содержания иноязычного текста:

1) преднастройка → семантизация слов и выражений → чтение → анализ → закрепление;

2) выразительное чтение → чтение с паузами с отсылками на словарный плакат → чтение учащимися;

3) чтение про себя 1-ой строфы и его озаглавливание → чтение про себя 2-ой строфы и выявление его главного смысла и т. д.

3. Хорошо продуманная предтекстовая работа настраивает учащихся на заинтересованное и активное усвоение и запоминание учебного материала как ориентировочной основы мыслительно-речевого развития. Учебные занятия с целеустановкой на развитие всегда проходят эффективно.

4. Предкомментарий является ёмким компонентом учебного освоения текста. Он включает в себя как лингвистические и лингвопоэтические, так и экстралингвистические

сведения:

1) лингвистические сведения: словарный состав произведения:

а) знакомые и незнакомые слова; б) активные и пассивные слова; неологизмы, архаизмы, историзмы, профессионализмы; в) однозначные и многозначные слова и т.д.; г) знаменательные и служебные части речи; д) предметные, атрибутивные и глагольные слова; е) морфологическая структура слов; ж) типы словосочетаний и предложений; з) порядок слов в поэтическом тексте.

2) лингвостилистические сведения: а) стили по характеру выражения: высокий и низкий; б) стили по сфере функционирования: разговорно-бытовой, научный, производственно-технический, официально-деловой и художественный; в) по жанровой принадлежности: проза или поэзия; поэзия: поэма или стихотворение; г) ритм, размер, рифма; д) тропы: метафора, метонимия, антитеза, повторы и др.;

3) экстралингвистические сведения: а) история и мотивы создания произведения; б) личность автора и его окружение; в) реакция читателей; г) историко-культурная ценность произведения; д) контекст; е) распространение в пространстве; ж) длительность и даже вневременная актуальность темы произведения; з) значимость для целей обучения, воспитания и развития молодёжи; и) методика преподавания произведения (предъявление целей и задач изучения, использование приёмов, принципов и методов обучения и т.д.).

5. Приведённый выше материал свидетельствует о том, что **учебное чтение текста в чистом виде, вероятно, не существует**, конкретизируется и реализуется в виде выразительного, предварительно комментированного или синхронно комментируемого чтения. Чтение вслух может комбинироваться с чтением про себя или шепотом, чтение преподавателя - с чтением учащегося, сплошное чтение - с чтением по частям, непрерывное чтение - с чтением с паузами, в ряде других случаев чтение одного чтеца - с чтением по ролям.

Выводы

1. Перцептивная речевая деятельность проявляется в аудировании и чтении в целом. Но чтение вслух и запись речи проникают в сферу продуцирования речевых сообщений, связывая перцептивную речевую деятельность с продуктивной, осуществляя переход от письменного языка к устному и от устного к письменному.

2. Аудирование и чтение сходны друг с другом во многих отношениях: по предмету, объекту, целеустановке, субъекту и результату речевых действий. Они имеют и некоторые общие механизмы осуществления.

3. Аудирование есть активный процесс приема и переработки сообщений,

оформленных в звучащей речи. Механизмами аудирования текстовой информации являются акустические сигналы, сегментация речевой цели, узнавание слова, слуховая память, внутреннее проговаривание, апперцепция, ассоциация, осмысливание.

4. Аудирование текста, в отличие от чтения, осложнено независимостью скорости и непрерывности поступления информации от возможности и желания аудитора, однократностью, разновременностью и заданностью динамики единиц принимаемых речевых сигналов. Аудирование бывает аналитическим и синтетическим, индивидуальным и коллективным, диалоговым и моно лотовым, сосредоточенным и «мимо ушей», подготовленным и неподготовленным, сплошным и прерывистым и т.д.

5. Чтение есть активный процесс приема и переработки сообщений, графически закодированных в знаках определенного языка. Построение смыслового образа текстовой информации в сознании читающего осуществляется в результате расшифровки символов (букв, слов, иероглифов, цифр и др.), извлечение из памяти соответствующих значений и их комбинирование.

6. В лингвистической и лингводидактической литературе различаются виды чтения: учебное - неучебное, аналитическое - синтетическое, индивидуальное - групповое, подготовленное - неподготовленное (спонтанное), сплошное - выборочное, переводное - непереводное, словарное - бестоварное, интенсивное - экстенсивное, быстрое - медленное, вслух - про себя, аудиторное - внеаудиторное, с пониманием - без понимания, комментированное - некомментируемое, выразительное - невыразительное и т.д.

7. Механизмами чтения являются оптические сигналы, движение глаз, опознавание букв и буквосочетаний, обработка зрительного сигнала и др. В условиях двуязычия чтение и звуковое воспроизведение иноязычного слова осуществляется под влиянием алфавита, орфографии и орфоэпии родного языка. Требование от русских произносить и писать название титульной нации республики в соответствии с орфографией и орфоэпией кыргызского языка предполагает ревизию русского языка и является неосуществимой задачей.

8. Хорошо продуманная предтекстовая работа как совокупность методических приемов преднастройки к чтению текста, обладающего значительной историкокультурной (научной), художественно-эстетической и лингвостилистической ценностью, создает полную ориентировочную основу для интеллектуально-речевого развития учащихся и для повышения у них познавательной и эмоционально-психологической активности.

9. Обучение чтению является сложным аспектом лингво- и литературоведения. Оно не осуществляется в чистом виде. В процессе обучения чтению используются и элементы аудирования, и элементы письма, и элементы перевода, и элементы беседы, и приемы

грамматического анализа, и этимологические экскурсы и др. Обучение чтению предполагает комплексную работу всех механизмов и видов речи, а также приемов, способов и методов обучения языку вообще.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, в результате выполненного исследования:

- 1) проанализирована социолингвистическая ситуация в республике, определена природа явлений монолингвизма, билингвизма и полилингвизма; отмечены активные процессы в формировании, развитии и функционировании двуязычия в республике;
- 2) охарактеризованы существующие концепции понятия «интерференция» и определены основные формы и типы интерференции применительно к кыргызско-русскому двуязычию;
- 3) рассмотрены наиболее известные теории восприятия речи;
- 4) дано определение понятия «восприятие речи»;
- 5) установлено соотношение восприятия и понимания текста;
- 6) понимание текста на начальной ступени развития двуязычия представлено как динамический речевой процесс, осуществляемый по направлению «от известного к неизвестному», «от простого к сложному», «от единичного к общему» и «от части к целому»;
- 7) на конкретном материале развита идея предметномыслительной деятельности (И.М.Сеченов); показана ее объяснительная сила относительно динамики восприятия и осмысления текстовой информации;
- 8) понимание текста определено как преобразование и перевод внешней языковой информации в план умственной деятельности; приведены основные ориентиры и формы понимания текста;
- 9) рассмотрены основные дефиниции и определения текста; предложено новое понимание текста с позиции билингва-реципиента и языковой личности;
- 10) установлена корреляция системы «словопредложение-текст»; обозначены общие и отличительные признаки ее составляющих;
- 11) определены основные стадии и уровни понимания билингвом текста на втором языке; показано взаимное единство понимания и непонимания текстовой информации (понимание существует только потому, что есть его антиподнепонимание);
- 12) выявлены роль и значимость трансформационного анализа в вооружении реципиента-билингва некоторыми приемами понимания и запоминания содержания текста;
- 13) произведен сопоставительный анализ русских и кыргызских фразовых трансформ, имеющих инвариантное значение;
- 14) установлены этапы и звенья перцептивной речевой деятельности у носителя двуязычия;

15) дано определение понятия «аудирование» применительно к условиям билингвизма (на основе обобщения существующих определений); раскрыты особенности аудирования как вида устной формы речи; охарактеризованы основные его механизмы с точки зрения билингвизма;

16) определены природа, типы и механизмы чтения как вида речевой деятельности; прокомментирована разработка Л.А.Шеймана по обучению чтению с позиций диалингвальной методики.

Основные выводы, вытекающие из исследования, сводятся к следующему.

1. В республике активно функционирует двуязычие в различных комбинациях: кыргызско-русское, русскокыргызское, узбекско-кыргызское, кыргызско-английское, кыргызско-турецкое и т.д. Билингвальная речевая деятельность у нас еще не стала предметом лингвистического исследования.

2. Языковая интерференция - это смешение единиц и категорий двух языков в сознании и речи носителя двуязычия. Такая интерференция является одним из важных звеньев интерференции, происходящей в межкультурной коммуникации и проявляющейся в этнографическом, поведенческом, эмотивном, психологическом и других планах. Различные виды, типы и формы интерференции встречаются как в продуктивной, так и в перцептивной речевой деятельности билингва.

3. Язык есть устройство для производства и понимания текстов.

Производством сообщений ведают генерирующие виды речевой деятельности - говорение и письмо, пониманием информации - рецептивные виды речевой деятельности - аудирование и чтение. Есть переходные и промежуточные подвиды речи: перевод, чтение вслух и др. Первичный, более привычный язык всегда оказывает влияние на качество речи билингва на втором языке. Качество речи определяется правильностью озвучивания букв, слогов, слов и предложений при чтении, точностью узнавания слова и его границы в потоке звуковой речи, идентификации его слухового образа с кинестезическим и отождествления услышанного слова с ранее встречавшимся словом при аудировании, соответствием смыслового образа информации в сознании чтеца или аудитора его содержанию в тексте и др.

4. В лингвистической и психолингвистической литературе накоплен значительный опыт по выявлению особенностей восприятия речевых сообщений. В ней уже разработано немало концепции и моделей: «моторная» теория, «сенсорная» теория, модель «снизу - вверх» и «сверху - вниз», теория пошагового принятия решений, модель «анализ через синтез», модель «логогена», грамматика рассказа, модель ситуации, теория схемы, ментальная модель (ментальный лексикон, информационный тезаурус, «образ мира», «картина мира») и др.,

которые взаимно дополняют друг друга и вместе создают условия для разработки динамично-целостной модели восприятия и понимания текста, пригодной особенно для целей обучения второму языку.

5. Восприятие речи - это активный процесс приёма и переработки текстовой информации, обеспечивающий её осмысление и понимание. Восприятие звучащей речи называется аудированием, восприятие письменной речи - чтением. Аудирование и чтение в условиях двуязычия имеют специфические особенности. Восприятие речи в плане интериоризации колеблется от непонимания до полного понимания (включая осознание скрытой и контекстной информации), обнаруживая различные стадии, уровни и вариации.

6. Восприятие речи и понимание речи взаимосвязаны. Они оба относятся к сфере приёма речевых произведений и могут быть изучены в лингвистическом, психологическом и дидактическом аспектах. Но восприятие речи в наибольшей степени характеризует внешнюю сторону приёма информации, понимание же - переход этой информации в умственный план. Понимание формирует в сознании потребителя информации образ или картину этого смысла сообщения. Понимание тяготеет скорее к сфере результатов восприятия. Не всякое восприятие текста приводит реципиента к его пониманию. Нередко билингв читает и аудировует текст на втором языке, но не понимает его содержание.

7. Реципиенты-билингвы чаще всего неодинаково владеют двумя языками. На начальном этапе усвоения второго языка восприятие и понимание текста осуществляются последовательно по направлению «от простого к сложному», «от известного к неизвестному», «от части к целому».

8. Понимание текста есть процесс и результат перевода текстовой информации в сознание реципиента в доступной ему мыслительно-речевой форме.

9. Единицы системы «слово - предложение - текст» представляют собой противоречивое единство, взаимосвязаны и взаимно переходят друг в друга. Слово может быть рассмотрено как предложение, предложение - как текст. Каждое из них может выразить мысль. Но наиболее типичной форме они организованы иерархично: текст может состоять из предложений, предложение - из слов. Иными словами, слово входит в предложение, предложение - в текст.

10. Текст с точки зрения его потребителя является целостно организованным письменно-речевым произведением, обладающим определенным устройством, темой и содержанием и способным быть источником получения человеком информации и предметом его перцептивной речевой деятельности. Для билингва- реципиента текстом выступает любое из таких произведений, которое содержит информацию, закодированную в знаках того или

иногo языка, которым он владеет, и подлежащую декодированию и осмыслению.

11. Совокупность трансформ всего текста или его единиц составляют способы и модели понимания текста. Трансформы текста способствуют лучшему осмыслению его инвариантного содержания и служат ориентиром для создания целостного образа текста в сознании реципиента.

Трансформы фраз двух языков имеют разное оформление, разный морфемный и словесный состав, разное национально-культурное содержание, но имеет относительно идентичную инвариантную смысловую модель.

12. Аудирование и чтение текста имеют виды и типы, общие и отличительные признаки, свойства и механизмы. В условиях двуязычия особенности перцептивной речевой деятельности определяются спецификой графики, соотношения букв и звуков, звукового состава, образа и границы слова, речевым опытом потребителя текстовой информации, способами и темпом предъявления сообщения, формами и видами преподнесения текста, характером соотношения родного и неродного языков, интересами, потребностями и другими свойствами личности реципиента.

Глубоко продуманные преднастройка и предкомментарий к чтению обеспечивают наиболее полное осмысление содержания учебного текста.

В перспективе разработки данной темы могут быть достигнуты:

- 1) создание наиболее полной диалингвальной модели перцептивной речевой деятельности;
- 2) внедрение основ соответствующей теории в методику обучения языку как неродному;
- 3) апробация результатов исследования в учебном процессе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдимиталипова Г.Ж. Текст жана анын лингвистикалык касиеттери // Актуальные проблемы преподавания и лингвистического описания государственного и иностранных языков в учебных целях. - Ош, 1995
2. Абдувалиев И., Садыков Т. Азыркы кыргыз тили: Морфология. - Бишкек, 1997.
3. Адинаев Ш.А. Психологические механизмы языка и речи // Сб. науч. трудов [Узген. филиала Ошск. технол. унта]. - Вып 2. - Ош - Узген, 1998.
4. Алказашвили А. А. Психологические основы обучения устной речи. - Тбилиси, 1974.
5. Артёмов В.А. Восприятие речи в зависимости от ее физических свойств, языковых особенностей и отношения воспринимающего лица // Уч. зап. 1- го Москов. гос пед. инта иностр. языков. - Том XX. Экспериментальная фонетика и психология речи. - М., 1960.
6. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. - М., 1969.
7. Артемов В.А. Курс лекций по психологии. - Харьков, 1988.
8. Асмус В. Чтение как труд и творчество // Вопросы литературы. - 1961. - №2.
9. Ахматов Т.К. О влиянии русской фонетической системы на фонетическую систему кыргызского языка // Могучий фактор национально-языкового развития. - Ф., 1981.
10. Ахматов Т.К. Кыргыз тилинин калыптанышы жонундо // Сб. науч. трудов [Узген. филиала Ошск. технол. ун-та]. - Ош - Узген, 1999.
11. Аширбаев Т. Кыргыз тилинин стилистикасы. - Бишкек, 2000.
12. Байгазиев С. Улуттук-орус кош тилин окутуунун актуалдуу маселелери. //Эл агартуу. - 1989. - №3.
13. Бакиров А. Об исторических этапах развития эпоса «Манас» // Рус.яз. и лит. в шк. Кыргызстана. - 1997. - №1-2.
14. Бактыгулов Дж.С., Момбекова Ж.К. История кыргызов и Кыргызстана с древнейших времен до наших дней. - Б., 1999.
15. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1979.
16. Беляев Б.В. Очерки психологии обучения иностранным языкам. - Изд. 2-е. - М., 1965.
17. Белянчиков Ю.А. Лингвистическая стилистика: проблемы изучения и преподавания. М., 1988.
18. Богин Г.И. Конценция языковой личности. Автореф. дис. ... д-ра филол.наук. - М., 1982.

19. Богин Г.И. Схема действия читателя при понимании текста. - Калинин, 1989.
20. Богоявлинский Н.Д. Приемы умственной деятельности и их формирование у школьников // Вопросы психологии. - 1969. - № 2.
21. Болжурова И. Социолингвистические проблемы функционирования русского языка в Кыргызской Республике // Рус. яз. и лит. в шк. Кыргызстана. - 2001. - №2.
22. Брудный А.А. Подтекст и элементы внетекстовых знаковых структур // Смысловое восприятие речевого сообщения в условиях коммуникации. - М., 1976.
23. Брудный А. А. Понимание как философская и психологическая проблема // Вопросы философии. - 1975. №10.
24. Буркова Н.Д. Типология текстов для аудиторной и внеаудиторной работы. - М., 1988.
25. Вайсбурд М.А. Синтаксическое чтение на английском языке в V-VIII классах средней школы. - М., 1969.
26. Валькова И., Друзь М. Основы развития критического мышления. - Бишкек, 1998.
27. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. - М., 1982.
28. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. - М., 1969.
29. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. - М., 1956.
30. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - М., 1981.
31. Гамезо М.В., Неволин И.Ф. От текста к смыслу // В мире книг. - 1980.- № 5.
32. Гапаров С. Кыргыз макал, лакаптарынын синтаксистик тузулушу - Фрунзе, 1979.
33. Гаузенблас К. О характеристике и классификации речевых произведений // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. Лингвистика текста. - М., 1978.
34. Тез Н.И. Взаимоотношение между устной и письменной формами коммуникации // Ин.яз.в шк. - 1966. - №2.
35. Тез Н.И. К вопросу об обучении распознаванию речи при зрительном и слуховом восприятии // Ии. яз. в шк. - 1969. - № 2
36. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. - М., 1997.
37. Гребенникова М.С., Тосунжоглу И. Виды учебного письма на втором языке // Рус.яз. и лит. в шк. Кыргызстана. - 2000. - № 5-6.
38. Давлетов С., Кудайбергенов С. Азыркы кыргыз тили /морфология/. - Фрунзе, 1980.
39. Давлетов С. Байланыштуу речь. - Бишкек, 1999.
40. Дергачева Л.А., Шахнарович А.М. Слово и образ в речемыслительной

- деятельности (К проблеме взаимосвязи) // Виды и функции речевой деятельности. - М., 1977.
41. Дмитриевская И.В. Текст как система: понимание, сложность, информативность. - Иваново, 1985.
 42. Доблаев Л.П. Вопросы психологии понимания учебного текста. - М., 1963.
 43. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. - М., 1982.
 44. Добоев К., Андабеков Ж., Молдоев А. Кыргыз тилин ©зге тил катары окутуунун усулу. - Каракол, 1992.
 45. Долинин К.А. Интерпретация текста. - М., 1985.
 46. Дресслер В. Синтаксис текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. Лингвистикатекста. - М., 1978.
 47. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. - М., 1980.
 48. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиосоциопсихологии. - М., 1984.
 49. Дуйшеев Ж. Мектепте корком окуунун методикасы. -Фрунзе, 1998.
 50. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения.-М., 1953.
 51. Елизарова Г.П. Смысловые категории и понимание сложного предложения // Некоторые вопросы психологии и методики преподавания иностранных языков. - Улан-Удэ, 1972.
 52. Жалилов А. Азыркы кыргыз тили. I бөлүк. - Бишкек, 1996.
 53. Жапаров А. Синтаксический строй кыргызского языка. I-том. - Бишкек, 1992.
 54. Жапаров Ш. Кыргыз тилиндеги синонимдер сөздүгү. - Ф., 1984.
 55. Жижченко Л.С. О связи интериоризации чтения и способов восприятия текста // Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов. - Тбилиси, 1971.
 56. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III-VII классов // Известия Академии педагогических наук РСФСР. Вып. 78. - М., 1956.
 57. Жинкин Н.И. Механизмы речи. - М., 1958.
 58. Жусаев Ж., Карабекова А., Каныбекова А., Молдоев А. Кыргыз тили. -Бишкек, 2000.
 59. Жусаев Дж. Грамматические средства выражения категории модальности в современном кыргызском языке. - Бишкек, 2000.
 60. Закиров С. Кыргыз элинин макал-лакаптары. - Фрунзе, 1962.
 61. Зарубина Н.Д. Текст: лингвистические и методические аспекты. - М., 1981.
 62. Зимняя И.А. О вероятностном характере речевого восприятия // Уч. зап. Москов.

- гос. пед. ин-та иностр. языков им. М. Тореза. Том 60. Исследования языка и речи. - М., 1971.
63. Зимняя И.А. Психологическая схема смыслового восприятия // Восприятие речевого сообщения. - М., 1976.
 64. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. - М.; 1991.
 65. Золотова Г.А. О модальности предложения в русском языке // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. - 1962. - № 4.
 66. Золотова Г.А. Роль темы в структурной организации и типологии текста // Синтаксис текста. - М., 1979.
 67. Зулпукаров К.З. Интерференция лексических единиц при билингвизме // Сопоставительно-типологические исследования русского и кыргызского языков: Лексика. - Ф., 1988.
 68. Зулпукаров К.З. Падежная грамматика: теория и прагматика. - СПб - Ош, 1994.
 69. Зулпукаров К.З. Проблемы учебной фонологии. - Ош, 2000.
 70. Зулпукаров К.З. Кыргыз паремияларынын турлеру, тузулушу жана педагогикалык максаттан колдонушу // Эл агартуу. - 2002. - №3-4.
 71. Иванов П.И. Общая психология. - Ташкент, 1997.
 72. Ивенская Д.С. Синтетическое чтение в средней школе // Вопросы методики обучения иностранным языком в средней школе. - М., 1956.
 73. Изенберг Х. О предмете лингвистической теории текста // Новое зарубежной лингвистике. Вып. VIII. Лингвистика текста. - М., 1978.
 74. Ильенко С. Т. Стилистико-синтаксический анализ текста и развитие речи // Трудности преподавания русского языка в школе. - Л, 1979.
 75. Ильина В.И. К вопросу направленности внимания при выполнении некоторых видов предречевых упражнений // Иностранные языки в высшей школе. Вып. 2. - М., 1966.
 76. Каменская О.Л. Текст и коммуникация. - М., 1990.
 77. Капинос В.И. Работа по развитию речи в свете теории речевой деятельности // Рус. яз. в шк. - 1978. - № 4.
 78. Карасаев Х. Оздоштуролгон созддор. - Фрунзе, 1986.
 79. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М., 1984.
 80. Карпов И.В. Психологический анализ процесса понимания и перевода учащимися иностранного языка // Ин.яз.в шк. - 1979. - №6.
 81. Касевич В.И. Фонологические проблемы общего и восточного языкознания. - М., 19883.
 82. Каспарова М.Т. О распознавании слов в речевом потоке // Материалы III

Всесоюзного съезда Общества психологов СССР. Том I. Общая психология и психофизиология. - М., 1968.

83. Киселев В.М. Устная речь, чтение и письмо на начальном этапе обучения // Ин.яз. в шк. - 1966. - №2.

84. Клычникова З.И. К вопросу о взаимоотношении внимания и понимания при восприятии иноязычного текста // Иностранные языки в высшей школе. Вып. 4. - М., 1968.

85. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. - М., 1973.

86. Кодухов В.И. Психологическое направление в языкознании и преподавании русского языка. - Ишим, 1993.

87. Кожевникова К. Формирование содержания и синтаксис художественного текста // Синтаксис и стилистика. - М., 1976.

88. Копыленко О.М. Экспериментальное исследование влияния смысловой структуры текста на его понимание // Тезисы IV Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. - М., 1975.

89. Копыленко О.М. Роль смысловой структуры текста в понимании // Материалы V Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. - М., 1978.

90. Косериу Е. Современное положение в лингвистике // Известия АН СССР. - 1977. - Том 36. - №6.

91. Коссов Б.Б. Проблема психологии восприятия. - М., 1971.

92. Костюк Г.С. О психологии понимания // Избранные психологические труды. - М., 1988.

93. Криваткина Л.И. К вопросу о понимании иноязычного текста // Бюллетень коллоквиума по экспериментальной фонетике и психологии речи 1-го МГПИИЯ. - №2. - Психология речи. - М., 1959.

94. Крупник К.И. Понимание текстов, содержащих неизученную лексику // Ин.яз.в шк. - 1966. - №6.

95. Култаева У.Б. Кыргыз тилин бетон тил катары окутуунун методикасы. - Бишкек, 1995.

96. Культура, общение, текст / Отв. ред. Е.Ф. Тарасов. - М., 1968.

97. Купина Н.А. Смысл художественного текста и аспекты лингвистического анализа. - Красногорск, 1983.

98. Кыргыз тили жана адабиятынан билим берүүнүн мамлекеттик стандарты. - Бишкек, 1996.

99. Кыргыз тилин озго тил катары окутуунун лингводидактикалык проблемалары // Ред. Ж. Жусаев. - Каракол, 1995.
100. Кыргыз тилинин программасы. - V-XI класстар үчүн - Бишкек: Мектеп, 1993.
101. Кыргыз тилинин программасы. 4-9 класстар үчүн / Туз. А.Назаров, Аширбаев Т. - Б., 1996.
102. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. - М., 1990.
103. Леонтьев Н.А. Язык, речь и речевая деятельность. - М., 1969.
104. Леонтьев А.А. Понятие текста в современной лингвистике и психологии. - Киев, 1979.
105. Леонтьев А. А. Высказывание как предмет лингвистики и теории коммуникации. // Синтаксис текста. - М., 1979.
106. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. - М., 1997.
107. Леонтьев А.А. Психологические основы обучения русскому языку как иностранному. // Методика. - М., 1997.
108. Лингвистическая структура текста / Отв.ред. А.М. Шахнарович, И.А.Топорков. - М.; Кострома, 1988.
109. Лингвистический энциклопедический словарь. - М., 1990.
110. Литвиненко А.С. Понимание при переводе // Вопросы теории и методики учебного перевода. - М., 1950.
111. Лосева Л.М. Как строится текст. - М., 1980.
112. Ляпон М.В. Смысловая структура предложений и текст: к типологии внутривидовых отношений. - М., 1986.
113. Маразыков Т.С. Тексттин грамматикалык категориялары // Б.М.Юнусалиев - Корунуктуу илимпоз даанышман педагог жана коомдук ишмер. - Б., 1993.
114. Марковина И.Ю. Влияние лингвистических и экстралингвистических факторов на понимание текста: Автореф. канд. дис. - М., 1982.
115. Матвеева Т.В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий // Синхронно-сопоставительные очерки. Свердловск, 1992.
116. Микк Н.А. Оптимизация сложности учебного текста - М., 1981.
117. Михайлов В.А., Павлов В.М. Текст и процессы речемыслительной деятельности // Материалы VIII Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. - М., 1978.
118. Морозова Н.Г. О понимании текста // Известия Академии педагогических наук РСФСР. Вып. 7. - М., 1947.

119. Москальская О.И. Грамматика текста. - М., 1981.
120. Мурзин Л.Н., Штерн А.С. Текст и его восприятие. - Свердловск, 1991.
121. Мусаева В.И. Мектепте лексиканы окутуу. - Бишкек, 1993.
122. Мусаева В.И. Баяндама учуй тексттер жыйнагы жана анын методикасы. - Б., 1996.
123. Мусаев С. Кеи маданияты жана нормасы. - Бишкек, 1999.
124. Мусаев С. Тексттин коммуникативдик структурасы. - Филол. илим. д-ру... дис. автореф. - Бишкек, 2000.
125. Мусаев С. Текст: прагматика, структура. - Бишкек, 2000.
126. Мучник Б.С. Человек и текст. Основы культуры письменной речи. - М., 1985.
127. Мышкина Н.Л. Динамико-системное исследование смысла текста. - Красноярск, 1991.
128. Население Кыргызстана. Итоги Первой национальной переписи населения Кыргызской Республики. 1999 г. в таблицах. Книга II (часть первая). - Б., 2000.
129. Неволин И.Ф. Психологическая переработка текстовой информации в условиях ограничения времени. - Сообщение I. Рефлексия как смысловой уровень в дитексте // Новые исследования в психологии. 1975. - №2.
130. Никифорова О.И. Анализ ошибок в письменных работах по иностранному языку // Ин.яз. в шк. - 1954. - №2.
131. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. - М., 1972.
132. Николаева Т.М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. Лингвистика текста. - М., 1978.
133. Николаева Т.М. Текст // Лингвистический энциклопедический словарь. - М., 1990.
134. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. - М., 1982.
135. Новиков А.И. Лингвистические и экстралингвистические аспекты семантики текста // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. - М., 1983.
136. Одинцов В.В. Стилистика текста. - М., 1980.
137. Орузбаева Б. О. Адабий тилибиздин калыптанышында корком чыгармалардын ролуна байланыштуу кээ бир маселелер // Ала-Тоо. - 1959. - №5.
138. Орузбаева Б.О. Кыргыз тил илиминин маанилуу маселелери. - Б., 1995.
139. Орузбаев А. Языковая жизнь Кыргызстане. - Б., 1990.
140. Омуралиева С. Көркөм текстти лингвистикалык талдоо боюнча окутуу-

методикалык колдонмо: Ч.Айтматовдун «Жамийла» повести. - Ф., 1987.

141. Омуралиева С. Тексттин семантикасы жана структурасы. Филол. илим. д-ру. ... дис. автореф. - Б., 1999.

142. Омуралиев Б. Кыргыз тилинин синтаксисин окутуунун методикасы. - Фрунзе, 1972.

143. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - М., 1991

144. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. - М., 1977.

145. Пашутин А.М. Сохранение звуковой формы слова в памяти // Ученые записки Московского областного педагогического института им.Н.К. Крупской. Том 91.Вып. 2. - М., 1960.

146. Портнов А.Н. Язык, мышление, сознание. Психолингвистические аспекты. - Иваново, 1988.

147. Поспелов Н.С. Сложное синтаксическое целое и основные особенности его структуры // Доклады и сообщения Института русского языка АН СССР. Вып. 2. - 1948.

148. Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия / Под ред. проф. Ю.А. Жлуктенко и проф. А.А. Леонтьева. - Киев, 1979.

149. Рабинович Ф.М. К вопросу о месте аналитического чтения в средней школе // Вопросы обучения устной речи и чтению на иностранном языке. - М., 1965.

150. Рахманов И.В. Рецептивное и репродуктивное усвоение иностранного языка в средней школе // Ин.яз.в шк. - 1954.- №4.

151. Речицкая Е.Е., Бейлина А. А. Синтаксическое чтение как основа обучения беспереводному пониманию научно-технической литературы // Иностранные языки в высшей школе. Вып. 3. - М., 1966.

152. Розанов Е.Д. Об обучении синтетическому (беспереводному) чтению на старшей ступени обучения // Ин.яз. в шк. - 1966. - №1.

153. Салиев А. Мышления как система. - Фрунзе, 1974.

154. Салистра И.Д. Чтение с предварительно снятыми трудностями понимания // Вопросы обучения устной речи и чтение на иностранном языке в восьмилетней школе. - М., 1965.

155. Сапарбаев А. Кыргыз тилинин лексикологиясы жана фразеологиясы. - Бишкек, 1971.

156. Сартбаев К.К. Синтаксические процессы в сложноподчиненных предложениях // Могучий фактор национально-языкового развития. - Фрунзе, 1981.

157. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику. - Л., 1989.
158. Севбо И.П. Структура связного текста и реферирование. - М., 1969.
159. Селиверстова А.П. О пушкинском послании в Сибирь (Из конспектов учебных занятий по гражданской лирике Пушкина) // Рус.яз. и лит. в шк. Кыргызстана. - 2000. - №5-6.
160. Селицкая Е.К. Восприятие и понимание речевой интонации // Бюллетень коллоквиума по экспериментальной фонетике и психологии речи. - №2. - Психология речи. - М., 1959.
161. Семантика языковых единиц и ее реализация в тексте. - Курск, 1988.
162. Семантические и эстетические классификации слов в тексте. - Л., 1988.
163. Сергеева Н.Н. Методика совершенствования речевых навыков на основе некоторых понятий лингвистики текста. - М., 1982.
164. Сеченов И.М. Элементы мысли. - М. -Л., 1943.
165. Симонова О.Г. К изучению эпоса "Манас" в IX класса русской школы // Рус.яз. и лит. в шк. Кыргызстана. - 2000.- №1-2.
166. Слобин Ф., Грин Дж. Психолингвистика. М., 1977.
167. Слово в системе и в тексте. - Новосибирск, 1988.
168. Слово в словаре, семантическом континууме и тексте. - Челябинск, 1990.
169. Смелкова З.С. Коммуникативно-речевые задания на основе опорного текста // Рус.яз. и лит. в шк. Кыргызстана.- 2000. №3-4.
170. Смирнов А.А. Понимание // Психология. - М., 1988.
171. Смуляковская Р.Я. Лексико-семантические отношения в тексте: Функционально-коммуникативный аспект. - Л., 1987.
172. Соколов А.Н. Электромиографический анализ внутренней речи и проблемы нейродинамики мышления // Мышление и речь. - М., 1963.
173. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. - М., 1996.
174. Сорокин Ю.А. Психо лингвистические аспекты изучения текста.-М., 1985.
175. Структура и семантика текста. - Воронеж, 1988.
176. Супрун А.Е. Лекции по теории речевой деятельности. - Минск,1996.
177. Сыдыков Ж.К. Байыркы кыргыз эли - кыргыз тили: Тарыхый этнолингвистикалык очерк. - Бишкек, 2002.
178. Тагаева З. Кыргыз тилин бетон тил катары окутуунун методикасынын программасы. - Ош, 1997.
179. Текст и его восприятие. - Свердловск, 1991.
180. Текст, контекст, подтекст. - М., 1986.

181. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного восприятия // Известия Академии педагогических наук РСФСР. Вып.11. - М., 1947.
182. Тункель В.Д. Прием и последующая передача речевого сообщения // Вопросы психологии. - 1964. - №4
183. Турсунов А. Русский язык как средство межнационального общения и задачи и его изучения в национальных вузах // Рус.яз. в кирг. шк. - 1979 - №1.
184. Усубалиев Б. Корком чыгармага лингвистикалык илик. - Б., 1994.
185. Фигуровский И.А. Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. - М., 1961.
186. Чистович Л.А. Психоакустика и вопросы теории восприятия речи // Распознавание слуховых образов. - Новосибирск, 1970.
187. Чонбашев К.С. Сложные предложения в русском и кыргызском языках. Часть I. - Ф., 1968.
188. Чымынов Ж.А. Байланыштуу кепти окутуунун негиздери. - Б., 1997.
189. Хэллидей М.А.К. Место “функциональной перспективы предложения” (ФПП) в системе лингвистического описания // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. Лингвистикатекста. - М., 1978.
190. Цетлин В.С. Обучение чтению и пониманию текстов на начальном этапе // Ин.яз. в шк. - 1979. - №1.
191. Шаршеев Н. Көркөм адабияттын стилистикалык айрым өзгөчөлүктөрү // Кыргыз маданияты. - 1968-июнь.
192. Шейман Л.А. Слово на уроке литературы. - Ф., 1962.
193. Шейман Л. А. Основы методики преподавания русской литературы в кыргызской школе. Часть I. Содержание курса. Языковая база. Этнокультурные аспекты. -Ф., 1982.
194. Шейман Л.А. Приступая к чтению «Памятника» А.С. Пушкина // Рус.яз. и лит. в шк. Кыргызстана. - 2000. - №3-4.
195. Шейман Л.А. «Памятник» А.С. Пушкина: вчитываясь в текст // Рус.яз. и лит. в шк. Кыргызстана. - 2000. №5-6.
196. Шемякин Ф.Н. Некоторые проблемы современной психологии понимания и речи // Мышление и речь. - М., 1963.
197. Шехтер М.С. Психологические проблемы узнавания. - М., 1967.
198. Школьник Л.С. Экспериментальное изучение логико-мотивационной структуры прагматически ориентированного текста // Общение: теоретические и

прагматические проблемы. - М., 1978.

199. Шубин Э.П. Основные принципы обучения иностранным языкам. - М., 1963.

200. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучения иностранным языкам. - М., 1972.

201. Щеголева В.А. Роль текстов в процессе обучения иностранным языкам школе и основные требования к текстам для аналитического чтения // Вопросы методики обучения иностранным языкам в средней школе. - М., 1956.

202. Щерба Л.В. О понятии смешения языков // Избранные работы по языкознанию и фонетике. Том I. - Л., 1958.

203. Эльконин Д.Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. - М., 1962.

204. Эшиев А. Окуучулардын байланыштуу кебин остуруунун айрым жолдору (VI-VII класстар). - Б., 1995.

204. Юдахин К.К. Кыргызча-орусча сөздүк - Фрунзе, 1985.

205. Юдахин К.К. Русско-Кыргызский словарь. - М., 1957.

206. Юнусалиев Б. К вопросу о формировании общенародного кыргызского языка // Ин-т языка и литературы АН Кирг. ССР. - Вып. 6.-1956.

207. Язык и личность. - М., 1989.

208. Языковые единицы и контекст. - Л., 1973.

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|------------------|---|
| ПРЕДИСЛОВИЕ..... | 3 |
|------------------|---|

1 РАЗДЕЛ. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ РЕЧЕВОСПРИЯТИЯ

| | |
|---------------|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 25 |
|---------------|----|

ГЛАВА 1. АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ О РЕЦЕПТИВНЫХ ВИДАХ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

| | |
|--|----|
| Вводные замечания | 31 |
| 1.1. Из истории разработки когнитивного подхода к рецептивной переработке информации..... | 36 |
| 1.2. О когнитивном подходе к изучению перцепции речи..... | 54 |
| 1.3. Из истории исследования процесса чтения в зарубежной психолингвистике..... | 64 |
| 1.4. Определение чтения, аудирования и классификация их видов | 70 |
| 1.5. Текст как единица языка и речи..... | 85 |
| Выводы | 92 |

ГЛАВА 2. ТЕКСТ И СПОСОБЫ ЕГО АНАЛИЗА

| | |
|---|-----|
| 2.1. Культурно-фоновые знания и лингвокультурологический анализ текста..... | 93 |
| 2.2. Прагматический аспект текста | 94 |
| 2.3. Семантический анализ текста..... | 96 |
| 2.4. Стилистический анализ текста | 99 |
| 2.5. Структуратекста..... | 103 |
| 2.6. Содержание, смысл, значение текста..... | 104 |
| 2.7. Дискурсный анализ..... | 106 |
| Выводы о способах анализа текста..... | 111 |

ГЛАВА 3. ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ АСПЕКТЫ РЕЦЕПТИВНЫХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

| | |
|--|-----|
| 3.1. Психофизиологические механизмы чтения и пути их формирования..... | 113 |
| 3.2. Пути формирования психологических механизмов чтения и аудирования на неродном языке. Развитие способности у реципиентов узнавать буквы неродного алфавита | 127 |
| 3.3. Психофизиологические механизмы аудирования..... | 129 |
| 3.4. Факторы, обеспечивающие восприятие, понимание при чтении и аудировании..... | 132 |
| 3.5. Основные трудности аудирования и пути их преодоления..... | 138 |
| 3.6. Сравнительный анализ рецептивных видов речевой деятельности..... | 147 |
| Выводы о деятельностных аспектах рецептивных видов речевой деятельности..... | 168 |

ГЛАВА 4. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕЦЕПТИВНЫХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

| | |
|--|-----|
| 4.1. Лексический минимум при чтении и аудировании. Определение языкового минимума | 172 |
| 4.2. Чтение и аудирование с опорой на овладение грамматическими структурами | 177 |

| | |
|--|-----|
| 4.3. Лингвистические и экстралингвистические факторы, оказывающие влияние на понимание текста | 183 |
| 4.4. Форма и структура речевой деятельности | 186 |
| Выводы о лингвистических аспектах рецептивных видов речевой деятельности | 189 |

ГЛАВА 5. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ

| | |
|---|-----|
| 5.1. Теория восприятия речи..... | 191 |
| 5.2. Факторы, влияющие на опознание слов | 192 |
| 5.3. Механизмы смыслового восприятия высказывания и целого текста..... | 192 |
| 5.4. Психолингвистический анализ текста | 195 |
| 5.5. Техника чтения и аудирования..... | 198 |
| 5.6. Умения, которыми должны овладеть реципиенты в процессе рецептивной переработки информации, заложенной в русскоязычных текстах | 200 |
| 5.6.1. Умения чтения | 200 |
| 5.6.2. Умения аудирования..... | 208 |
| Выводы о психолингвистических аспектах восприятия речи..... | 214 |

ГЛАВА 6. КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ РЕЦЕПТИВНОЙ ПЕРЕРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ

| | |
|--|-----|
| 6.1. Когнитивный подход к переработке информации. Основные этапы и компоненты когнитивной переработки информации | 216 |
| 6.2. Модели переработки информации | 226 |
| 6.2.1. Модели «снизу-вверх» и «сверху-вниз» | 227 |
| 6.2.2. Симбиозные модели..... | 229 |
| 6.2.3. Десимбиозные модели | 229 |
| 6.3. Модели понимания текста..... | 230 |
| 6.3.1. Ментальные модели | 230 |
| 6.3.2. Теория схемы | 258 |
| 6.3.3. Грамматика рассказа | 272 |
| 6.3.4. Модели ситуации..... | 276 |
| 6.4. Ментальный лексикон | 285 |
| 6.5. Роль информационного тезауруса человека при восприятии речи | 294 |

| | |
|--|-----|
| 6.5.1. Языковое сознание | 296 |
| 6.5.2. "Образ мира" | 326 |
| 6.5.3 Языковые и культурологические лакуны | 331 |
| 6.6. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения, их роль при чтении и аудировании на неродном языке при межкультурной коммуникации | 336 |
| 6.6.1. Определение стереотипа и его типология | 336 |
| 6.6.2. Роль и место социокультурных стереотипов речевого общения при чтении и аудировании на неродном языке при межкультурной коммуникации | 346 |
| Выводы о когнитивных аспектах рецептивной переработки информации | 352 |

**ГЛАВА 7. КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА
ВОСПРИЯТИЯ РУССКОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ
У КЫРГЫЗСКИХ РЕЦИПИЕНТОВ**

| | |
|---|-----|
| 7.1. Когнитивный стиль..... | 357 |
| 7.2. Влияние когнитивной специфики кыргызского языка на восприятие русскоязычной речи | 360 |
| 7.3. Культурно-ценностная ориентация кыргызских реципиентов..... | 363 |
| 7.4. Роль фонового знания «схемы» при восприятии русскоязычной речи для кыргызских реципиентов | 374 |
| 7.5. Лакуны смыслового восприятия русскоязычного текста..... | 378 |
| 7.6. Национальная социокультурная специфика стереотипа русского речевого мышления у кыргызских реципиентов..... | 381 |
| 7.6.1. Восприятие и приобщение реципиентов кыргызов к русской словесной «картине мира»..... | 383 |
| 7.6.2. Об этнокультурной специфике восприятия русской речи кыргызскими реципиентами | 388 |

| | |
|---|-----|
| Этнокультуроведческий комментарий..... | 388 |
| 7.6.3. Типичные трудности, возникающие при восприятии русскоязычной речи реципиентами- кыргызами..... | 394 |
| Выводы о когнитивных аспектах процесса восприятия русскоязычной речи реципиентами кыргызами..... | 411 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 415 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ | 423 |

2 РАЗДЕЛ. РЕЧЕВЫЕ МЕХАНИЗМЫ ВОСПРИЯТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА В УСЛОВИЯХ КЫРГЫЗСКО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА 1. ВОСПРИЯТИЕ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

| | |
|--|-----|
| Вводные замечания | 458 |
| § 1.1. О языковых контактах, двуязычии и интерференции | 459 |
| § 1.2. Языковая ситуация в Кыргызстане: проблемы кыргызско-русского и русско- кыргызского билингвизма...465 | |
| § 1.3. Основные теории восприятия речи | 472 |
| § 1.4. Понимание как процесс и результат осмысления текста..... | 479 |
| § 1.5. О динамике понимания билингвом текста на неродном языке | 494 |
| § 1.6. Об одной теории понимания текста | 500 |
| Выводы | 507 |

ГЛАВА 2. ТЕКСТ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РЕЦИПИЕНТА-БИЛИНГВА

| | |
|--|-----|
| Вводные замечания | 509 |
| § 2.1. О понятии «текст» и текстовой деятельности | 510 |
| § 2.2. Теория текста и языковая личность..... | 514 |
| § 2.3. Слово, предложение и текст..... | 517 |
| § 2.4. Текст и его потребитель..... | 533 |
| § 2.5. Об ориентирах восприятия реципиентом содержания текста (на примере русских и кыргызских трансформ одной даосской сентенции) | 539 |
| § 2.6. Готовность реципиента к восприятию текста на неродном языке..... | 551 |
| Выводы | 565 |

ГЛАВА 3. О СУЩНОСТИ И МЕХАНИЗМАХ АУДИРОВАНИЯ И ЧТЕНИЯ ТЕКСТА ПРИ ДВУЯЗЫЧИИ

| | |
|---|------------|
| Вводные замечания | 568 |
| § 3.1. Некоторые особенности аудирования и его место в речевой деятельности..... | 569 |
| § 3.2. Основные трудности восприятия иноязычного текста на слух | 575 |
| § 3.3. Чтение как вид перцептивной речевой деятельности | 579 |
| § 3.4. О механизмах чтения при двуязычии..... | 583 |
| § 3.5. Приступая к чтению «Памятника» А.С. Пушкина | |
| Выводы | 606 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 609 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ... СОДЕРЖАНИЕ..... | 630 |

К.З. Зулпукаров, Б.Е. Дарбанов, В.Б. Суркеева

**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ И
ТЕОРИИ ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ
КЫРГЫЗСКО-РУССКОГО БИЛИНГВИЗМА**

Редакторы - доктор филологических наук, проф. М.Е. Дарбанов

доктор филологических наук, проф. Ж.Э. Элчиев

Корректоры - Г.Ж. Жамшитова, С.М. Амиралиев

Компьютерная верстка - А.Х. Бисерова

Подписано в печать 03.03.2023 г.

Бумага офсетная 80 г/м²

Формат 60x80/16

Заказ № 101

Тираж 300 экз.