

Текст в обучении иностранному языку

Н.Н. Клеменцова

В статье приводится краткий обзор истории изучения текста различными лингвистическими дисциплинами и исследуются возможности эффективного использования текста в практике преподавания иностранного языка с целью развития коммуникативной компетенции студентов. Текст рассматривается как форма речевой актуализации языковых единиц, как структурно-смысловая целостность, позволяющая воссоздать интеграцию смысла при производстве и восприятии текста, и как основа для формирования соотносимых умений в рецептивных и репродуктивных видах речевой деятельности.

Текст, по мнению М.М. Бахтина, – это «первичная данность» всех гуманитарных дисциплин и вообще всего гуманитарно-филологического мышления. «Текст, – писал он, – является той непосредственной действительностью, действительностью мысли и переживания, из которых и могут исходить эти дисциплины и это мышление. Где нет текста, там нет и объекта для исследования и мышления»¹. В настоящее время нет единой точки зрения на то, что такое текст. Восприятие его исследователями в качестве «наиболее очевидной реальности языка»² объясняет многочисленные попытки разобраться в самой природе текста, дав его определение с точки зрения различных лингвистических наук: лингвистики текста, психолингвистики, прагматики, коммуникативной лингвистики, когнитивной лингвистики и др.

Сравним некоторые из них. По определению И.Р. Гальперина, текст – это произведение, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку³. Г.В. Колшанский связывает определение текста с завершением минимального акта общения – «передачей информации или обменом мыслями между партнерами»⁴. Для Ю.А. Сорокина текст – «это концепт, то ментальное образование, которое в лингвистической литературе именуется цельностью текста»⁵. В свете коммуни-

кативного подхода текст определяется как средство вербальной коммуникации (О.Л. Каменская), как коммуникативная единица, реализующая авторскую интенцию (Т.М. Дридзе), как речевое произведение, коммуникативно ориентированное в рамках определенной сферы общения (Н.С. Болотнова). Довольно емкое определение дает В.П. Белянин, для которого текст – это основная единица коммуникации, способ хранения и передачи информации, форма существования культуры, продукт определенной исторической эпохи, отражение психической жизни индивида⁶.

Признание текста в качестве основной коммуникативной единицы и, как следствие, обращение к нему с целью постичь язык в коммуникации расширяет горизонт собственно лингвистических исследований до границ речемыслительной деятельности. Текст представляется «непосредственным проявлением мысли» (С.Д. Кацнельсон), а его функциональная сущность определяется ролью в качестве инструмента социального взаимодействия людей (А.А. Леонтьев). Последнее, как известно, представляет собой обмен деятельностью, поэтому и тексту приписывается деятельностная сущность⁷. Подобное понимание текста, с нашей точки зрения, развивается также представителями культурологических исследований. Для

Клеменцова Надежда Николаевна – к.филолог.н., доцент кафедры иностранных языков ФГОУ ВПО «Калининградский государственный технический университет». E-mail: nadiaklem@list.ru

них текст – это «сущность, являющая человека в его смысловом бытии, где он встречается другого, адресуя свое послание миру, через которое он выражает себя... Предназначение текста – дать человеку возможность вступить в общение с другим/другими, с собой, с внешним миром»⁸.

Являя собой, таким образом, опредмеченную форму акта коммуникации, текст предполагает наличие не только предмета общения и его автора, но и реципиента⁹. Именно в тексте есть одно временно:

– и автор послания (его социокультурная среда, его опыт, отношение к миру и пр.);

– и само послание;

– и адресат (получатель послания в своем личностно-деятельностном проявлении, таком, как интерпретация).

Это позволяет сделать вывод о том, что человек – это мера текста, он точка отсчета и конечная точка в текстовой перспективе¹⁰. Созвучной данному пониманию текста является трактовка текста дискурсивной лингвистикой. В рамках этой дисциплины считается, что нет таких текстов, которые не явились бы конечным итогом дискурсивной, то есть социально ориентированной и социально обусловленной деятельности. Текст, погруженный в ситуацию общения, и есть дискурс, а потому всегда отражает речемыслительный акт и характеризуется наличием автора.

Вместе с тем не может быть таких текстов, отмечает Е.С. Кубрякова, которые не фиксировали бы какой-нибудь фрагмент человеческого опыта и его осмысления. Это делает текст возможным объектом когнитивного анализа. С когнитивной точки зрения понятие дискурса и текста связаны причинно-следственной связью, поскольку текст создается в дискурсе и является его детищем. Текст при этом понимается как «информационно-самодостаточное речевое сообщение с ясно оформленным целеполаганием и ориентированное по своему замыслу на своего адресата»¹¹.

Коммуникативная деятельность автора текста (отправителя сообщения) и коммуникативная деятельность его адресата (получателя сообщения) с необходимостью предполагают друг друга: без порождения речи нет ее смыслового восприятия, а без смыслового восприятия нет порождения речи. Это позволяет говорить о разнонаправленности коммуникативной деятельности автора сообщения и его адресата: если процесс порождения речи есть материализация мысли в слове (тексте)¹², то восприятие речи – это обратный процесс превращения слова (текста) в мысль. Носителем диалектической противоречивости речевой коммуникации оказывается текст: отражая авторское речетворчество, корректируемое пониманием воспринимающего, он предоставляет лингвистам возможность изучать язык не просто через наблюдение за текстами, но и через моделирование их производства и восприятия.

Знаменательно, что человеческое восприятие имеет свойство структурировать любой воспринимаемый объект как текст, то есть находить ему

автора и интерпретировать передаваемое им сообщение. Данное свойство, называемое Б.М. Гаспаровым «презумпцией текстуальности»¹³, имеет, с нашей точки зрения, не последнее значение для осознания таких принципиальных для текста характеристик, как целостность (восприятие текста как единого динамического целого) и инвариантность (существование предельной формы языковой фиксации при любом членении текста).

Признание текста в качестве основной коммуникативной единицы, равно как и обращение к его изучению лингвистических дисциплин, не может не сказаться на практике преподавания иностранного языка при ее ориентации на развитие коммуникативной компетенции обучаемых как главной цели обучения. В центре внимания специалистов в области методики преподавания иностранного языка, прежде всего тех, кто исследует пути повышения эффективности иноязычного обучения в неязыковом вузе, оказывается текст – будь то аутентичный или адаптированный в учебных целях, наполненный страноведческим, культурологическим или сугубо специальным содержанием, распространенным до объема журнальной статьи или содержащий всего несколько предложений¹⁴.

Думается, что первой причиной, заставившей методистов обратиться к тексту, является тот факт, что текст – это образец реального использования языковых единиц, то есть их актуализации в речи. Он оказывается единственным источником знаний обучаемых в области лексико-грамматической организации иностранного языка, показывая им, как различные языковые единицы используются в речи. Таким образом, текст превращается в полигон формирования лексических, грамматических и (в случае предъявления аудиотекста) фонетических и ритмико-интонационных навыков при изучении иностранного языка. При этом использование конкретных языковых единиц оказывается значимым и для самого текста, поскольку он сам по себе, взятый в абстракции от лексического наполнения, ничего не значит. Функции языковых единиц далеко не исчерпываются задачей лексико-грамматического наполнения текста: обладая определенными текстообразующими свойствами, данные единицы принимают участие в создании когерентности текста и его тематической связности (сравним, например, исследования текстообразующих свойств наречий, терминов, имен собственных). Очевидно, что знание этой стороны использования языковых единиц в тексте оказывается необходимым при изучении структурно-смысловой организации текста, существенной для его адекватного понимания.

Думается, что «текстоцентрическая» ориентация в практике преподавания иностранного языка, традиционно характеризующая иноязычное обучение в неязыковом вузе, могла бы иметь еще более широкие последствия при учете результатов тех лингвистических исследований, в которых осуществляется дифференцированный подход к изучению функционирования языковых единиц

в тексте. Так, предприняв попытку изучения особенностей создания, восприятия и использования производного слова в тексте, мы убедились в существовании возможности постижения процессуальной, дискурсивной стороны языка через наблюдение за результатами речевой деятельности, текстами. Это позволило нам не только выявить особенности использования речевых единиц в процессе коммуникации, но и реконструировать сам процесс речемыслительной деятельности по фиксируемому текстом особенностям порождения и восприятия как самого текста в целом, так и составляющих его компонентов¹⁵.

Не вызывает сомнения, что вопросы порождения (создания) и восприятия (понимания) текста оказываются напрямую связанными с приобретением обучаемыми способности практического использования изучаемого иностранного языка в своей деятельности. Важнейшим условием овладения иностранным языком до уровня, обеспечивающего его реальное использование в процессе общения с носителями языка, в актах межкультурной коммуникации, является формирование так называемой «функциональной системы речи» (А.А. Леонтьев) или возникновение «механизма речи» (Н.И. Жинкин), что обеспечивает осуществление речевой деятельности. Происходит «запуск» механизма иноязычной речи у обучаемых, придающий динамизм их речевой способности.

При коммуникативном подходе к обучению расширяется диапазон знаний, умений и навыков, необходимых обучаемым при использовании иностранного языка. Данные умения и навыки превращаются в основной объект усвоения, что, в свою очередь, ставит вопрос о выявлении наиболее эффективных путей достижения результата обучения – формирования коммуникативной компетенции обучаемых. Она понимается как способность общаться на иностранном языке с целью обмена информацией, ее поиска, а также оказания воздействия на участников речевого общения в ходе коммуникации. Какие бы компетенции ни указывались в качестве составляющих коммуникативной компетенции – лингвистическая, дискурсивная, социолингвистическая, социокультурная, ее главное содержание реализуется в способности слушать/читать, способности понимать, способности говорить/писать на иностранном языке.

В таком случае, с учетом признания текста в качестве основной коммуникативной единицы, мы имеем все основания трактовать практические цели обучения иностранному языку как приобретение обучаемыми умений понимать (в процессах чтения и аудирования) и создавать (в процессах говорения и письма) тексты. Это определяется и целями обучения, сформулированными С.К. Фоломкиной¹⁶. Сам текст при этом оказывается условием взаимосвязанной реализации данных целей обучения, выступая как объект речевой деятельности обучаемых и/или как результат данной деятельности.

В качестве объекта речевой деятельности в учебном процессе текст выступает, прежде всего, при обучении чтению. Поскольку задачей последнего является адекватное понимание читаемого текста, на первый план выступают структурно-смысловые параметры этого текста. Знание принципов структурно-смысловой организации текстов разных типов является, с нашей точки зрения, решающим фактором для адекватного понимания текста. Обосновывая мысль о взаимообусловленности структурно-смысловых параметров текста и его понимания, отметим, что текст и его понимание признаются исследователями двумя сторонами одной и той же логико-лингвистической деятельности¹⁷. Они определяются одинаковыми правилами, закономерностями образования и преобразования, выбора и оценки выражений. Это значит, что если рассматривать понимание как процесс, то оно сведется к некоторым операциям с линейной последовательностью символов текста, осуществляемым по его собственным правилам. Результатом такого процесса и будет установление смысла текста. Сам текст по этой причине будет задавать структуру понимания. Он же будет выступать в качестве некоего гаранта адекватности осуществляемого на его основе коммуникативного акта между автором и читателем, придавая данному акту некий «базис несомненности» (С.Б. Крымский). Последнее обстоятельство, с нашей точки зрения, является решающим при обучении чтению.

Существование определенной смысловой структуры текста предполагает наличие его взаимообусловленных частей. Членение текста на части с последующим рассмотрением их взаимодействия является чрезвычайно важным в декодировании информации, заложенной в структуре текста. Адекватному прочтению текста будет способствовать знание обучаемыми типичной композиционной организации текстов различных сфер коммуникации и знакомство с так называемыми сильными позициями текста, вводящими его основную информацию в коммуникативный фокус.

Одновременно обучаемые должны четко представлять, что при всей своей членимости текст всегда является коммуникативным и смысловым единством: как известно, категории членимости и связности (когерентности) – взаимообусловленные понятия. Важно, чтобы обучаемые были знакомы с основными средствами осуществления связности текста, поскольку они выступают существенными элементами интеграции общего смысла текста при его восприятии. Знание эксплицитных средств связности текста (прежде всего строевых, служебных слов) будет особенно полезным при чтении текстов небольшого объема. С увеличением же объема текста увеличивается удельный вес имплицитных средств связности, прежде всего логических¹⁸.

В качестве смыслового генератора, обеспечивающего непрерывность развития текста и адекватность его понимания, выступают семантические повторы: лексические (синонимиче-

ские, антонимические и др.) и грамматические (корневые, аффиксальные, конверсированные и др.). Особо выделяются тематические повторы, поскольку, как известно, именно в единстве темы заключается смысловая целостность текста (Ф. Данеш), а определение темы – первый существенный шаг к пониманию текста. Обучаемые определяют тему текста, обращая внимание на его лексическую тематическую сетку, а также коммуникативно сильные позиции текста (фигуру): заглавие, начало, окончание.

Характеристики текста, которые могут служить ориентирами в процессе чтения в силу своей «перцептивной выпуклости», рассматриваются нами в качестве опор при работе с текстовым материалом. Помимо упомянутых выше текстообразующих компонентов (строевых и служебных слов, а также языковых единиц, реализующих семантические и тематические повторы), к опорам могут быть отнесены:

- имена собственные, числительные;
- ключевые слова (на уровне слова);
- ключевые предложения;
- неправильный порядок слов (на уровне предложения);
- размер абзаца;
- красная строка;
- словообразовательные корреляции (на уровне абзаца);
- заголовков, подзаголовков;
- схемы, рисунки (на уровне текста).

Знание особенностей структурно-смысловой организации текстов различных типов и умение ориентироваться в текстовом пространстве чрезвычайно важны для адекватного восприятия текста, но не исключают возможности его неоднозначного понимания – в силу субъективности человеческого восприятия. Последнее может быть представлено не только как процесс «извлечения», но и в равной степени как процесс «вложения» содержания в воспринимаемые единицы. Об этом свидетельствуют психологические схемы смыслового восприятия речевого сообщения, разработанные Н.И. Жинкиным и И.А. Зимней¹⁹. При восприятии текста любая мысль, заложенная в него автором, осваивается исключительно через перевод на язык собственного опыта воспринимающего.

Думается, что именно это обстоятельство подчеркивается М.М. Бахтиным, рассуждающим о присутствии двух субъектов – автора и адресата – в сложной структуре текста. «...Подлинная сущность текста всегда разыгрывается на рубеже двух сознаний, двух субъектов, – утверждает этот автор. – Второе сознание, сознание воспринимающего, никак нельзя элиминировать или нейтрализовать»²⁰.

Субъективность процесса восприятия определяется индивидуальными знаниями о языке и мире каждого воспринимающего текст как участника акта коммуникации. Она сообщает воспринимаемому тексту свою «интерпретанту», предполагая, по существу, создание нового

текста, разъясняющего первоначальный текст автора. Уже одного этого достаточно, чтобы сделать вывод об обязательном выходе за пределы языковых форм, содержащихся в тексте, при его восприятии. Текст сигнализирует не только о том, что в нем присутствует реально (линейное развертывание текста), но и о том, что подлежит выводу по инферентному типу. Текст, по меткому определению Е.С. Кубряковой, «существует как источник излучения, как источник возбуждения в нашем сознании многочисленных ассоциаций и когнитивных структур»²¹.

Текст, таким образом, – это не только линейное развертывание смыслов, но и интегрированный смысл, возникающий на основе этого развертывания в результате осмысления полученной информации и предвосхищения последующей. Исследователи связывают это измерение существования текста с выстраиванием его смысловой структуры по системной (парадигматической) оси и отмечают в этой связи наличие в тексте содержательных лакун, пробелов, подлежащих заполнению при чтении²². Поиск и интерпретация этих лакун превращают чтение текста в коммуникативный процесс – активный диалог между автором и читателем. Это, в свою очередь, делает очевидным заключение о том, что восприятие иноязычного текста – всегда пример межкультурной коммуникации. Понимание иноязычного текста обуславливается не только индивидуальными особенностями участников акта коммуникации, но и существующими в их сознании законами, нормами и средствами национального языка и культуры.

Данное обстоятельство указывает на еще одну функцию текста в процессе обучения иностранному языку, а именно источника культурологической информации и основы для формирования межкультурной составляющей коммуникативной компетенции в учебном процессе²³. Реализация текстом данной возможности связывается нами с выстраиванием его смысловой структуры не столько по синтагматической, сколько по парадигматической оси. При этом мы отдаем себе отчет в том, что задача воссоздания интегрированного смысла текста, как более сложная проблема, связанная с адекватным пониманием текста, может быть решена лишь при условии обильного чтения.

Формирование навыков адекватного восприятия текста в рамках обильного чтения, как многократного упражнения в рецепции, не может при этом не сказаться на формировании навыков его адекватного восприятия на слух, так как в основе этих двух видов речевой деятельности – чтения и аудирования – лежат соотносимые умения. Речь идет об умении выделить тему текста, осуществить восприятие текста по смысловым фрагментам, установить логику построения текста, выделить в тексте главную и второстепенную информацию, осознать ключевые концепты текста, прогнозировать на уровне текста, то есть о тех умениях, которые реализуют способность обучаемых сосредоточиться на содержательной стороне текста.

Очевидно, что развивать такие умения удобнее всего при зрительном предъявлении текста, так как в качестве объекта речевой деятельности текст выступает прежде всего при обучении чтению. Однако приоритетность данного вида речевой деятельности в учебном процессе не исключает, а скорее предполагает интеграцию соотносимых речевых умений, реализующих эти рецептивные виды речевой деятельности для решения одной коммуникативной задачи. Подобная интеграция лежит в основе взаимосвязанного обучения²⁴, принятого на вооружение преподавателями иностранного языка неязыковых вузов.

Помимо рецептивного взаимодействия коммуникативных навыков имеет место и рецептивно-репродуктивное. Механизмом осуществления этого взаимодействия, позволяющим использовать текст в качестве основы формирования не только рецептивных, но и репродуктивных навыков, выступает перенос (Н.И. Жинкин). При данном явлении умения и навыки, сформированные в одном виде речевой деятельности, могут быть перенесены на другой. В качестве внутреннего механизма переноса выступает обобщение, то есть формирование общности связей и отношений между предметами и явлениями. Поэтому, наряду с переносом умений из одного вида речевой деятельности в другой, возможен также перенос из подготовленной речи в неподготовленную и/или наоборот²⁵.

С точки зрения психолингвистики функционирование общего речевого механизма строится на взаимодействии таких общих функций, как опережающее отражение (вероятностное прогнозирование и упреждающий синтез), осмысление, оперативная и долговременная память, внутренняя речь, которые лежат в основе всех видов речевой деятельности²⁶. Эти функции являются едиными как для рецептивных, так и для продуктивных видов речевой деятельности.

Текст, являясь основной коммуникативной единицей, приобретает, таким образом, способность в учебном процессе выступать в качестве основы для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в единстве ее рецептивной и репродуктивной сторон. Сами умения, соотносимые со всеми видами речевой деятельности, выступают в качестве объекта формирования на основе текста. Думается, что для того, чтобы текст мог выступать эффективным стимулом для осуществления не только рецептивных, но и репродуктивных коммуникативных навыков, он должен удовлетворять определенным требованиям и прежде всего содержать такую информацию, которая своей актуальностью стимулировала бы дальнейшую коммуникативную деятельность обучающихся.

Исследователями отмечается, что в основе взаимосвязанного обучения лежат операции по переработке текста, главной из которых является умение компрессировать текст, то есть

отсекать без особого ущерба для его содержания те текстовые фрагменты, которые несут второстепенную информацию. При обучении компрессии текста выполняются упражнения на выделение главного и второстепенного, деление текста на смысловые части, развиваются умения поиска ключевых слов, перефразирования и комбинирования информации из разных частей текста при сохранении логики изложения. В процессе компрессии происходит осмысление основной идеи текста, ее краткое изложение в перефразированном виде. В результате получается текст (письменный или устный), замещающий оригинал (объект речевой деятельности) и принадлежащий, таким образом, уже не столько автору текста, сколько его реципиенту, являясь результатом речевой деятельности самого обучающегося.

Работая с текстом и принимая позицию либо читающего/слушающего, либо говорящего/пишущего, обучаемый движется от адекватного понимания исходного авторского текста к своему, отраженному образу текста. Результатом такой работы оказывается создание вторичного текста, «встречного» текста-дискурса, механизмом создания – смысловая редукция, «рекапитуляция», характеризующая порождение любых вторичных текстов²⁷. Обучаемый при этом осуществляет постепенный переход от речевой репродукции на базе текста к собственно продуцированию иноязычной речи.

Успешность данного перехода зависит не только от того, насколько используемый в учебном процессе текст соответствует описанным выше требованиям, но и от возможности включения в учебный процесс, помимо самого текста, инструкций и заданий, разработанных на базе этого текста, то есть приемов, которые активизируют процесс понимания, побуждают работать с текстом, то есть, сопоставляя, анализируя, добывать новую информацию. Так текст превращается в уникальную дидактическую единицу в обучении иностранному языку, а работа с ним – в один из эффективных путей достижения главной цели обучения – формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Klementsova N.N. Text in the Foreign Language Teaching.

Summary: The article offers a short review of the history of text studies undertaken by different branches of linguistic sciences and focuses on the possibilities of the text in the foreign language classroom aiming at the development of the students' communicative competence. The text is characterized as a form of language units actualization, as structural and semantic entity giving an insight into the mechanism for sense integration in the processes of text production and comprehension. The text is also described as a base for the development of correlating receptive and productive skills of the students.

Ключевые слова

Коммуникативная компетенция, иноязычный текст, интеграция смысла, соотносимые умения

Keywords

Communicative competence, foreign language text, sense integration, correlating skills

Примечания

1. Бахтин М.М. Язык в художественной литературе//Собр.соч. в 7 т. М.: Искусство, 1997. Т.5. С.287.
2. Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения//Текст. Структура и семантика.Т. 1. М., 2001. С. 73.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. С. 18.
4. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения// Иностранный язык в школе. 1985. № 1. С.10-14.
5. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. М.: Наука, 1985. С. 62-63.
6. Белянин В.П. Психолингвистические особенности художественного текста. М.: Изд-во МГУ, 1988. С.6.
7. Сидоров Е.В. Речь и текст как единство противоположностей//Текст. Высказывание. Слово/Сб. науч. трудов ИЯ АН СССР. М., 1983. С.8.
8. Ворожцова И.Б. Образ мира как текст//Художественная культура народов Приуралья [Электрон.ресурс] http://iuid-udsu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=221
9. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Наука, 1969. С. 265.
10. Ворожцова И.Б. Образ мира как текст //Художественная культура народов Приуралья [Электрон.ресурс] http://iuid-udsu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=221
11. Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения. С. 74.
12. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.; Л.: Гос. Соц.- эконом. изд-во, 1934. С. 279.
13. Гаспаров Б.М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. С. 318-324.
14. Ср., например: Куимова М.В. Обучение устной монологической речи с опорой на аутентичный письменный текст: английский язык, неязыковой вуз: автореф. дис. канд. пед. наук. Ярославль, 2005. 18 с.; Сыромясов О.В. Формирование межкультурной профессиональной компетенции специалиста на основе иноязычного текста (немецкий язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 2000. 24 с.; Багдасарян М.Э. Обучение профессионально-ориентированному общению на основе научно-популярных текстов (английский язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 1990. 26 с.
15. Клеменцова Н.Н. Создание, восприятие и использование производных слов в тексте (на материале аффиксальных производных современного английского языка): дис....канд. филол. наук. М., 1986. 220 с.
16. Фоломкина С.К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в языковом вузе//Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. М.: Русский язык, 1991. С. 254.
17. Крымский С.Б. Философско-гносеологический анализ специфики понимания//Понимание как логико-гносеологическая проблема. Киев: Наукова думка, 1982. С. 28.
18. Thornbury S. Beyond the Sentence. Introducing Discourse Analysis. Oxford: Macmillan, 2005. P. 60.
19. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. С. 117-124. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения//Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). М.: Наука, 1976. С. 5-33.
20. Бахтин М.М. Проблема текста//Собр. соч. в 7 т. М.: Искусство, 1997. Т.5. С.310.
21. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знания о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира/ Рос. Академия наук. Ин-т языкознания. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 517.
22. Anne-Brit Fenner. Cultural Awareness and Language Awareness Based on Dialogic Interaction with Texts in Foreign Language Learning. European Centre for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2001. p. 17.
23. Клеменцова Н.Н. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза//Лингвострановедение: методы анализа, технологии обучения. Седьмой межвузовский семинар по лингвострановедению: сб. статей. Ч. 1. Языки в аспекте лингвострановедения/ Московский государственный институт международных отношений (университет). М.: МГИМО-Университет, 2010. С. 166-173.
24. Selinker L., Tomlin R. An Empirical Look at the Integration and Separation of Skills in ELT// English Language Teaching Journal. Oxford, 1986. Vol. 40, # 3, p. 231.
25. Короткевич Ж.А. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности на основе лингвострановедческого текста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 2002. С. 5-9.
26. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
27. Агранович Н.Б. Вторичные тексты в коммуникативно-когнитивном аспекте: автореф. дис. канд. филол. наук. М., 2006. 24 с.