

Репрезентация структур знаний в художественном тексте

Яфясова Эльвира Шавкатовна
elviraafasova590@gmail.com

Магистр

Узбекский государственный университет мировых языков

Аннотация: В настоящей статье рассматривается репрезентация структур знаний в художественном тексте с точки зрения когнитивной стилистики. В последние годы данная область исследований привлекает всё больше внимания, поскольку позволяет не только детально изучать языковые средства, но и выявлять механизмы восприятия и интерпретации текста, опираясь на когнитивные процессы, протекающие в сознании читателя. В связи с этим возникает ряд важных вопросов, требующих углублённого анализа. В нашей статье мы рассмотрим: каким образом художественный текст отражает структурирование и категоризацию знаний, и как различные когнитивные форматы – образы, представления, схемы и понятия – упорядочивают информацию, содержащуюся в тексте? Во-вторых, какие именно когнитивные механизмы активируются у читателя в процессе восприятия текста, и как они влияют на его понимание и интерпретацию произведения? Третья задача – исследование влияния концептосферы автора и читателя на восприятие: как совпадение или различия в их концептуальных структурах определяют восприятие литературного произведения? И, наконец, как когнитивные категории, такие как "данные" и "новые" знания, влияют на структуру и восприятие текста, способствуя динамике понимания и формированию смысловых пластов? Решение вышеупомянутых вопросов позволит более глубоко понять взаимосвязь когнитивных процессов и анализа художественного текста, а также то, как знание и восприятие функционируют в контексте литературного произведения.

Ключевые слова: структура знаний, когнитивные форматы, категоризация, концепт, концептосфера, старые и новые знания.

Representation of knowledge structure in literary text

Yafyasova Elvira Shavkatovna
elviraafasova590@gmail.com

Master

Uzbekistan State World Languages University

Annotation: This article examines the representation of knowledge structures in literary texts from the perspective of cognitive stylistics. In recent years, this area of research has attracted increasing attention, as it allows for a detailed study of linguistic means and the identification of the mechanisms of text perception and interpretation based on cognitive processes occurring in the reader's mind. In this context, a number of important questions arise that require in-depth analysis. In our article, we will consider: how a literary text reflects the structuring and categorization of knowledge, and how various cognitive formats – images, representations, schemas, and concepts – organize the information contained in the text. Secondly, we will explore which specific cognitive mechanisms are activated in the reader's mind during the perception of the text, and how they influence its understanding and interpretation. The third objective is to investigate the influence of the author's and reader's conceptospheres on perception: how the coincidence or divergence of their conceptual structures determines the perception of a literary work. Finally, we will consider how cognitive categories such as "old" and "new" knowledge affect the structure and perception of the text, contributing to the dynamics of understanding and the formation of semantic layers. Addressing

these issues will enable a deeper understanding of the interconnection between cognitive processes and the analysis of literary texts, as well as how knowledge and perception function within the context of a literary work.

Keywords: *knowledge structure, cognitive formats, categorization, concept, conceptsphere, given & new knowledge*

Badiiy matnda bilim tuzilmalariing representatsiyasi

Yafyasova Elvira Shavkatovna
elviraafasova590@gmail.com

Magistr

O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti

Annotatsiya: *Ushbu maqolada badiiy matnda bilim tuzilmalariing representatsiyasi kognitiv stilistika nuqtai nazaridan ko'rib chiqiladi. So'nggi yillarda ushbu tadqiqot yo'nalishi tobora ko'proq e'tiborni jalb etmoqda, chunki u nafaqat til vositalarini batafsil o'rganish, balki matnni qabul qilish va talqin qilish mexanizmlarini o'quvchi ongida kechadigan kognitiv jarayonlar asosida aniqlash imkonini beradi. Shu munosabat bilan chuqur tahlilni talab qiluvchi qator muhim savollar paydo bo'ladi. Maqolamizda quyidagilarni ko'rib chiqamiz: badiiy matn bilimlarni qanday tarzda tuzish va kategoriyalarga ajratishini, hamda tasvirlar, tasavvurlar, sxemalar va konseptlar kabi turli kognitiv formatlar matndagi ma'lumotni qanday tartibga solishini. Ikkinchidan, matnni qabul qilish jarayonida o'quvchi ongida qaysi aniq kognitiv mexanizmlar faollashadi va ular asarni tushunish va talqin qilishga qanday ta'sir ko'rsatadi? Uchinchi vazifa – muallif va o'quvchi konseptosferasining qabul qilish jarayoniga ta'sirini o'rganish: ularning konseptual tuzilmalaridagi moslik yoki farq badiiy asarni qabul qilishni qanday belgilaydi? Va, nihoyat, "ma'lum" va "yangi" bilimlar kabi kognitiv kategoriyalar matnning tuzilishi va qabul qilinishiga qanday ta'sir qilib, tushunish dinamikasi va ma'no qatlamlarining shakllanishiga qanday xizmat qiladi? Yuqorida qayd etilgan masalalarni hal etish badiiy matnni tahlil qilish va kognitiv jarayonlar o'zaro bog'liqligini, shuningdek, bilim va qabul qilish badiiy asar kontekstida qanday faoliyat ko'rsatishini chuqurroq tushunish imkonini beradi.*

Kalit so'zlar: *bilim tuzilmasi, kognitiv formatlar, kategoriyalash, konsept, konseptosfera, eski & yangi bilimlar.*

Художественный текст в когнитивной лингвистике рассматривается как сложный когнитивный конструкт, отражающий не только авторское видение мира, но и процессы мышления, восприятия и категоризации реальности. Изучение того, как структура знания репрезентируется в тексте, позволяет проникнуть в когнитивные механизмы, лежащие в основе художественного творчества и восприятия. Когнитивная стилстика, объединяющая лингвистический анализ с принципами когнитивной науки, предоставляет уникальные инструменты для исследования того, как автор использует язык для конструирования ментальных моделей и передачи их читателю. В данной статье четко рассматривается как язык используется для формирования когнитивных процессов читателя, где язык представляется как окно в разум, позволяя увидеть, как мысли и образы конструируются через лингвистические структуры. Здесь необходимо упомянуть о понятии структуры знаний, которая и является основополагающим в когнитивной лингвистике, так как сама сущность этой дисциплины определяется как генерирование, хранение, и передача знаний о мире (Ашурова, 1991). Знания – это результат мышления, благодаря которому в нашем сознании формируется идеальное представление об окружающем мире. Этот мир абстрактных понятий и их взаимосвязей, созданный нашим разумом, и есть то, что называют "картиной мира" или "концептуальной системой" (Ашурова, Галиева, 2018).

В лингвистическом сообществе концепт общепризнан как базовая единица знания. Перед тем как рассматривать репрезентацию структур знаний, следует обратить внимание на типы знаний, которые играют немаловажную роль в формировании языковой личности как для уникального создания текста автором, так и для восприятия текста читателем. Существующие типологии структур знаний позволяют классифицировать их на основе следующих оппозиций:

- 1) лингвистические – экстралингвистические
- 2) декларативные – коммуникативные
- 3) эксплицитные – имплицитные
- 4) коллективные – индивидуальные
- 5) общие – специальные
- 6) конкретные – абстрактные
- 7) фактические – концептуальные
- 8) старые – новые (Ашурова, Галиева, 2016)

Хотя все знания подразделены на лингвистические и нелингвистические или общие знания о мире, представленные в человеческом мышлении, близко к представлению типологизации Н.Болдырева для подробного рассмотрения мы выбрали вышеупомянутое представление для подробного рассмотрения.

Лингвистические знания, как отметил Виноградов (2001) является набором представлений о языке как системе, который охватывает все его составляющие: от звуковых единиц (фонетика) и грамматических структур (морфология и синтаксис) до более сложных элементов, таких как значение слов (семантика) и использование языка в контексте (прагматика). В когнитивной лингвистике такие знания не рассматриваются как отдельные, независимые блоки, а являются частью более широкой когнитивной системы, которая включает в себя не только язык, но и другие области знаний, такие как восприятие, внимание, память и мышление, что позволяет рассматривать язык как интегрированную часть нашего познания мира (Виноградов, 2001; 224). Здесь следует провести параллель с **экстралингвистическими знаниями** которые не относятся непосредственно к языковой системе, но без которых полноценное восприятие текста или языка почти невозможно. Экстралингвистические знания включают невербализованные знания о внешнем мире, то есть об истории, культуре, социальных и политических процессах, а также личный опыт (Виноградов, 2001; 224). В зависимости от контекста читатель активизирует свои фоновые знания или экстралингвистические знания, необходимые для правильной интерпретации подтекста, скрытых смыслов и для ожидаемого автором восприятия высказываний в зависимости от контекста. Допустим, чтобы понять значение идиомы или метафоры, следует учитывать культурные особенности или исторические события, на которые она ссылается.

Декларативное знание представляет собой осознанно усваиваемую информацию о различных фактах и происшествиях, формулируемую вербально, которая представляется в форме высказываний, как, к примеру: "Солнце появляется из-за горизонта на Востоке". В отличие от процедурного знания, которое относится к умениям и практическим навыкам (например, умение ездить на велосипеде), декларативное знание сконцентрировано на фактах и их взаимосвязях. В речи оно проявляется через слова и другие языковые единицы, которые обозначают предметы, явления, а также процессы (Баранов, 2001; 6).

Основой эффективного общения и понимания в процессе взаимодействия составляют коммуникативные знания, что представляет собой многогранный комплекс, объединяющий лингвистическую компетенцию с разнообразными экстралингвистическими навыками и осведомлённостью.

По мнению Е.В. Руденского (2007), коммуникативная компетентность – это совокупность внутренних резервов личности, которые позволяют человеку успешно взаимодействовать в разнообразных ситуациях межличностного общения. К этим ресурсам

относятся когнитивные способности, позволяющие воспринимать, оценивать и понимать обстановку, планировать собственные коммуникативные шаги, а также правила и инструменты, необходимые для управления и корректировки своего поведения в общении. Коммуникативная коррекция, базирующаяся на такой компетентности, направлена на трансформацию системы ценностей и убеждений личности. В свою очередь, Ю.Н. Емельянов (1990) трактует коммуникативную компетентность как общую способность к взаимодействию, проявляющуюся как в вербальном, так и в невербальном, а иногда и в безмолвном общении. Он подчёркивает, что это интегральная способность эффективно взаимодействовать с другими людьми, учитывая их уровень образования, воспитания, развития, а также опираясь на гуманистические качества, такие как общительность, искренность, тактичность, эмпатия, рефлексия, и принимая во внимание коммуникативные особенности собеседника.

Лингвистическая компетенция служит основой, обеспечивая знание языка во всех его аспектах – от грамматики и лексики до фонологии и синтаксиса, что позволяет создавать и интерпретировать грамматически правильные и семантически насыщенные высказывания. Однако настоящая глубина коммуникативных знаний раскрывается через экстралингвистическую осведомленность, которая выходит за пределы самого языка. Экстралингвистическая осведомленность в контексте коммуникативных знаний включает, во-первых, понимание контекста, которое позволяет анализировать конкретную ситуацию общения, принимая во внимание роли участников, место и время действия, а также цели и мотивы коммуникации. Во-вторых, она включает в себя социокультурные знания, которые помогают учитывать культурные нормы, социальные правила и общие убеждения, влияющие на выбор языковых средств и интерпретацию сообщений. В-третьих, экстралингвистическая осведомленность охватывает фоновое знание, включающее фактическую информацию и личный опыт, необходимые для точной интерпретации скрытых смыслов и намеков. Кроме того, она включает прагматическое понимание, которое позволяет распознавать намерения говорящего, интерпретировать импликатуры (скрытые значения) и оценивать речевые акты, что помогает понимать, что именно участники коммуникации делают своими словами. Важной частью коммуникативных знаний являются также развитые когнитивные способности, такие как умение делать выводы, строить логические заключения и заполнять пробелы в информации, создавая целостное представление о сообщении. Кроме того, важно осознавать авторские намерения, чтобы распознавать цели и прагматические намерения говорящего или пишущего. Коммуникативные знания включают также развитое воображение, которое помогает реконструировать картину мира, которую автор пытается передать, а также критическое мышление, которое учитывает восприятие текста другими участниками коммуникации с учетом их собственного опыта, знаний и убеждений (Ашурова & Галиева, 2016).

Неявные знания или имплицитные – это сведения, которые не выражены прямо в тексте или речи, а извлекаются посредством логического мышления, дедукции и интерпретации скрытых смыслов и тонких намеков, то есть знаний, заключенных в "подтексте". Вместо явного изложения автор оставляет намеки, предполагая, что читатель самостоятельно восполнит пробелы, опираясь на свой личный опыт и знания. На уровне текста имплицитность проявляется через импликаты – многокомпонентные единицы, выполняющие одновременно и структурную, и смысловую роль, тем самым формируя скрытый смысл произведения. Этот термин, предложенный И.В. Арнольдом, обозначает дополнительный образный смысл, возникающий благодаря взаимосвязи элементов текста. Импликаты, выступая в качестве языковых маркеров имплицитности, подталкивают читателя к пониманию подтекста и неочевидной информации, содержащейся в произведении. К распространенным примерам имплицатов относятся неявные названия, поэтические элементы, а также стилистические средства, такие как ирония, метафора, антономазия и сравнение (Ашурова & Галиева, 2016).

В отличие от имплицитных знаний, эксплицитные знания – это информация, которую можно четко и ясно выразить, сформулировать и передать другим. К ним относятся, например, научные факты, математические теоремы, определения и правила. Для их усвоения часто не требуется практический опыт, так как они могут быть обоснованы прямо или выведены из текста или теоретических положений. В когнитивной лингвистике эксплицитные знания проявляются в языке в виде однозначных и недвусмысленных конструкций, которые легко вербализуются (Болдырев, 2018).

Личный опыт, ощущения и мыслительные процессы формируют индивидуальные знания, которые человек получает в течение жизни. Они возникают благодаря тому, как мы воспринимаем, запоминаем, размышляем и понимаем окружающий мир, опираясь на собственный опыт. Как отметил Н. Болдырев, (2018) эти знания включают в себя как личные переживания, так и уникальную интерпретацию культурных и социальных норм, которые могут отличаться от общего восприятия в обществе, что непосредственно также влияет на выбор языка, стиль общения и восприятие текста. В когнитивной лингвистике индивидуальные знания часто изучают через призму концептуальных структур – например, через концептуальные схемы и ментальные модели. Джордж Лакофф и Марк Джонсон в своей работе *"Metaphors We Live By"* (1980) указывают на значимость метафор в формировании индивидуальных концептуальных схем. В качестве примера они приводят метафору "время – деньги", демонстрирующую, как личные представления о времени возникают из опыта и восприятия. Коллективное знание, напротив, – это набор общих представлений и ценностей, которые разделяются членами определенной социальной группы, культуры или общества. Эти знания включающие в себя культурные нормы, общие убеждения, традиции и стереотипы, которые обеспечивают общность понимания и способствуют эффективному взаимодействию. В языке коллективное знание находит отражение в общеупотребительных выражениях, которые понятны всем членам данного социума. И как по словам Болдырева (2018), коллективное знание служит основой для формирования общих концептов и категорий, которые находят своё выражение в языке. В отличие от личного опыта, они формируются и передаются в процессе взаимодействия в социокультурной среде. В лингвистике коллективные знания тесно связаны с культурными схемами и общественными метафорами, имеющими одинаковое значение для людей, объединенных общей культурой или сообществом. Лев Выготский и его теория (1978) социального познания подчеркивают роль взаимодействия и коммуникации в развитии знаний. Он утверждал, что "коллективное знание" возникает в результате общения и совместной деятельности, и оказывает влияние на индивидуальное познание через внутренние когнитивные механизмы.

Общее знание, также известное как общественное знание, представляет собой совокупность фактов и представлений, которые доступны широкому кругу людей в обществе и не требуют специализированной подготовки для их понимания. Знания данного типа связаны с повседневной жизнью, социальными и культурными нормами, а также часто выражаются в общепринятых концептах и метафорах, которые активно используются в языке. Когнитивная лингвистика утверждает, что язык служит отражением культурных и социальных концептов, общих для членов определённого общества. Концепты такого рода включают не только явные факты, но и интуитивно воспринимаемые нормы и практики, которые оказывают влияние на восприятие мира.

Как подчеркивают Джордж Лакофф и Марк Джонсон в своей работе *"Metaphors We Live By"* (1980), общие метафоры и культурные концепты оказывают значительное влияние на наше восприятие и интерпретацию мира, будучи неотъемлемой частью языка, используемого в повседневной жизни. В отличие от общего знания, специальное знание охватывает узкоспециализированные области, такие как медицина, инженерия, философия и искусство. Для освоения этих знаний требуется высокая квалификация, глубокое понимание специализированной терминологии и методов. В когнитивной лингвистике такой род знаний

отражается в профессиональном языке, включающем термины и концепты, доступные только экспертам в конкретных областях. Обоснование знаний в этих сферах основывается на строгих определениях и стандартах, которые часто транслируются через технический и научный язык. Важным аспектом которого является разделение на «доступный» и «недоступный» для широкой аудитории язык, используемый в узких кругах специалистов. Рональд Ланкакер в своей книге *"Foundations of Cognitive Grammar"* (1987) исследует взаимосвязь между специализированными и более общими концептуальными структурами, а также роль профессионального и научного языка в формировании знаний в различных областях. Конкретное знание относится к информации, связанной с физическими объектами и явлениями, доступными для восприятия с помощью органов чувств и поддающимися проверке с помощью научных методов. Такие знания включают факты, которые можно наблюдать, измерять и экспериментально проверять. Конкретные знания составляют основу научного метода, поскольку концепты и объекты, обсуждаемые в повседневной жизни или научной практике, должны быть доступными для чувственного восприятия и иметь четкое представление в языке, точно обозначающем объекты и явления окружающего мира. Логика и трактовка таких объектов через язык были исследованы Людвигом Витгенштейном в *"Philosophical Investigations"* (1953), где он анализирует, как конкретные объекты интерпретируются через язык и как эти понятия интегрируются в повседневную жизнь.

Абстрактное знание охватывает нематериальные концепты, такие как философские идеи, моральные принципы и теории, которые невозможно непосредственно наблюдать или измерить. Для освоения этих знаний требуются более сложные когнитивные процессы, такие как рассуждение, метафорическое мышление и аналитика. Жан Пиаже в своем труде *"The Child's Conception of the World"* (1929) исследует, как абстрактные концепты развиваются у детей, основываясь на их взаимодействии с окружающей средой. Он утверждает, что абстрактное мышление развивается по мере того, как дети переходят от восприятия конкретных примеров к более общим и абстрактным понятиям.

Концептуальное знание представляет собой систему знаний о понятиях, категориях и идеях, которые организуют наше восприятие и понимание окружающего мира. Эти знания являются основой для построения моделей реальности, интерпретации происходящих событий, а также для формирования логических рассуждений и выводов. В литературной и культурной коммуникации, как отметил Гальперин (1958), концептуальное знание служит отражением авторского восприятия мира, его взгляда на социальные, культурные и политические процессы. Таким образом, оно не только помогает понимать мир, но и формирует основу для его художественного осмысления. Однако, чтобы данные концептуальные структуры могли эффективно функционировать, необходимы фактические знания, которые являются основой для более сложных идей и концепций. Фактические знания представляют собой конкретные, проверяемые факты о реальном мире, на основе которых строится наше понимание действительности. Они позволяют классифицировать объекты и явления, выявлять причинно-следственные связи и адекватно интерпретировать различные ситуации. Это знание служит необходимой основой для формирования более сложных концептуальных структур и их интеграции в общий процесс познания (Ашурова, Галиева, 2016).

В когнитивной лингвистике ключевую роль в осмыслении текста играют понятия "старых" и "новых" знаний. "Старые" знания - это информация, которая уже знакома читателю: общепринятые факты, культурные устои и личный опыт, служащие фундаментом для интерпретации. "Новые" знания не ограничиваются простым добавлением новых фактов; они часто выражаются через оригинальное использование языка, нестандартные точки зрения и отступления от языковых правил. Это позволяет автору передавать свежие смыслы и расширять кругозор читателя, успешно встраивая новую информацию в существующие знания. Различные лингвистические подходы по-разному рассматривают "данную"

информацию (то есть, старые знания). Так, Halliday (1967) считает, что она восстанавливается либо посредством анафоры – отсылок к ранее упомянутому в тексте, либо за счет ситуативного контекста. Chafe (1975, 1987) определяет "данные" знания как то, что говорящий предполагает уже присутствующим в сознании слушающего, вводя также понятие "квази-данных" знаний, которые слушатель способен самостоятельно вывести. Clark и Haviland (1977), опираясь на принципы Грайса, описывают "соглашение о "данном" и "новом"", где говорящий конструирует высказывания, рассчитывая на способность слушающего делать логические заключения. Prince (1981) выделяет три источника "данности": предсказуемость появления элементов в предложении, значимость информации для слушающего в момент речи и наличие общих знаний, которыми слушатель может обладать, предполагать или вывести.

В целом, учет "старых" и "новых" знаний является ключевым для создания текста, который будет понятен, интересен и эффективен для целевой аудитории. В то время как новые знания возникают не просто из явного содержания текста, а в результате активного взаимодействия читателя с его скрытыми элементами. Читатель, используя свой багаж знаний и опыта, сталкивается с намеренно созданными пробелами, неоднозначностями и нарушениями привычных языковых норм. Это активирует ассоциации, основанные на дополнительных значениях слов (коннотациях), стилистических приемах и личном восприятии. Импликатуры, как своеобразные "подсказки", направляют читателя к раскрытию скрытой информации и подтекста (Ашурова & Галиева, 2016). В итоге, читатель не просто получает информацию, а активно строит новое знание, делая выводы, интерпретируя намеки и интегрируя их в свою картину мира, что может даже привести к переосмыслению его прежних представлений. Таким образом, текст становится стимулом для вывода и формирования новых смыслов, обогащая знания и расширяя понимание.

Стилистические приемы, такие как метафора, метонимия, антономазия и сравнение, играют важную роль в создании выразительности и воздействия в языке. Их использование подразумевает не прямое значение слов, а переносное, что расширяет их смысловой диапазон. В результате слова приобретают новые оттенки, переносные значения, а иногда даже способствуют появлению новых слов и выражений в языке (Ашурова & Галиева, 2016). Представленные типы знания, вне зависимости от их специфики, являются репрезентациями языковой картины мира. В соответствии с определениями, предложенными А.П. Бабушкиным и И.А. Стерниным (2018), данное явление может быть обозначено как концептосфера, понимаемая как ментальная сфера, структурированная на основе концептов. Эти концепты существуют в форме мыслительных образов, схем, понятий, фреймов, сценариев и гештальтов, представляющих собой сложные комплексные модели объективной реальности. В состав концептосферы входят также когнитивные классификаторы, обеспечивающие определенную, хотя и не жестко детерминированную, организацию концептосферы как когнитивной системы. Таким образом, концептосфера представляет собой структурированную систему ментальных репрезентаций, формирующих когнитивную основу языкового представления мира.

Концепты обладают комплексной организацией, проявляющейся в многообразии форм и степеней определенности, обусловленных их типом, форматом и концептуальной структурой (Болдырев, 2018). Концепты, относимые к первому типу, характеризуются элементарной структурой, состоящей из базовых когнитивных компонентов, таких как сенсорные образы, схемы, представления и прототипы. Данная структурная и содержательная простота объясняется возможностью их описания посредством ограниченного набора взаимосвязанных и высоко предсказуемых атрибутов. В противоположность этому, концептуально сложные форматы знания отличаются развитыми принципами организации, включающими как теоретические знания, так и структуры, специфичные для конкретной предметной области, что способствует формированию более интегрированной ассоциативной сети.

Типология концептуально-простых форматов знания включает в себя следующие категории, каждая из которых отражает специфический способ организации информации в нашем сознании:

1. Конкретно-чувственный образ, как отметил Людвиг Витгенштейн в *"Philosophical Investigations"* (1953) – это непосредственное, наглядное представление о конкретном предмете или явлении, возникающее в нашем сознании без необходимости приложения каких-либо специальных усилий. Это своего рода "фотография" объекта, отпечатавшаяся в нашей памяти благодаря органам чувств. Примеры: образ стула, образ дождя, образ носа. Эти образы возникают спонтанно при упоминании или восприятии соответствующих объектов.

2. Представление – это ментальный образ более высокого уровня обобщения, чем конкретно-чувственный образ. В рамках определенных классификаций представление выступает как интегрированный чувственный опыт, объединяющий различные объекты и явления на основе общих признаков. Это уже не просто "фотография", а скорее "коллаж", составленный из наиболее типичных и узнаваемых черт. Например, представление о ручке как о письменной принадлежности включает в себя совокупность визуальных и тактильных ощущений, связанных с разными видами ручек, объединяемых общей функцией (Жан Пиаже, 1929).

3. Схема по мнению Рональда Ланкакера *"Foundations of Cognitive Grammar"* (1987) является упрощенной, структурированной ментальной моделью, отображающая общие контуры и схематическое изображение объекта или явления. Схема акцентирует внимание на пространственных отношениях и общей форме, опуская детали. Это своего рода "чертеж" или "карта" объекта в нашем сознании. Примеры: схема телефона, схема дома, схема траектории движения, схема карты города.

4. Понятие, в отличие от вышеперечисленных форматов, представляет собой концептуальную единицу, включающую наиболее общие, существенные и отличительные признаки объекта или явления. Понятие отражает не чувственный опыт, а логически сконструированные характеристики, определяющие сущность объекта. Это своего рода "определение" объекта, основанное на его ключевых свойствах. Например, понятие ромашка включает в себя определение её как травянистого растения с характерным строением цветка, а не просто визуальное представление о цветке. Формирование понятия происходит на основе представления или схемы, путем абстрагирования от несущественных деталей и выделения наиболее важных атрибутов (Болдырев, 2018).

5. Прототип в свою очередь, представляется категориальным концептом, представляющий собой наиболее типичного, характерного или "лучшего" представителя определенной категории. Прототип является своего рода "эталоном", с которым мы сравниваем другие объекты при их классификации. Он может выражаться в виде конкретного примера (например, "малиновка" как прототип "птицы"), социального стереотипа (например, прототип "ученого"), идеального образца (например, прототип "настоящего друга") или описательных характеристик, обобщающих наиболее типичные черты категории (Болдырев, 2018). Прототип служит ориентиром, позволяющим нам быстро и эффективно категоризировать окружающие объекты и явления.

Тип знаний, требующий логически взаимосвязанной и иерархически организованной структуры концептов, относится к концептуально-сложным. Концептуализация таких знаний осуществляется с использованием фреймов или пропозиций, представляющих собой стереотипные модели определенного образа. Далее рассмотрим структуры, характерные для данного типа знания:

6. Пропозициональная структура (пропозиция) – это распространенный способ концептуальной организации знаний, представляющий собой модель опыта, включающую в себя аргументы (участники ситуации) и предикат (отношение между участниками). Предикат устанавливает связи между этими аргументами и описывает их характеристики. Иными

словами, пропозиция отражает не отдельные объекты, а связи и отношения между ними. Как отмечается в "Кратком словаре когнитивных терминов", "Все внешние события, объекты и явления рассматриваются в контексте их взаимодействия и взаимосвязей... В результате возникает особый тип репрезентации знаний, который называется пропозициональным" (Norman, Rumelhart, 1975). Например, пропозиция "Солнце светит" состоит из аргумента "Солнце" и предиката "светит", устанавливающего связь между объектом и его характеристикой.

7. Фрейм – это многокомпонентный концепт, организованный иерархически, представляющий собой структурированный "пакет" информации о стереотипных ситуациях. Фрейм включает в себя знание о типичных участниках ситуации, их ролях, возможных действиях и ожидаемых результатах. Это своего рода "шаблон", который мы используем для понимания и интерпретации происходящего. Понятие "фрейм" тесно связано с терминами "схема" (в когнитивной психологии), "ассоциативные связи" и "семантическое поле". Фрейм активируется в нашем сознании при столкновении с определенной ситуацией и позволяет нам быстро и эффективно ориентироваться в ней. Важно отметить, что под сценой подразумеваются не только визуальные образы, но и различные виды внутренних ментальных представлений (Talmy, 1977), включая межличностные коммуникации, стандартные сценарии поведения, предписанные культурными нормами, а также институциональные структуры и другие аспекты.

8. Скрипт (сценарий) – это динамическая репрезентация фрейма, представляющая собой разворачивающуюся во времени последовательность этапов или эпизодов. Если фрейм – это "статичная картинка" стереотипной ситуации, то скрипт – это "фильм", показывающий, как эта ситуация обычно развивается. Скрипт включает в себя информацию о том, что происходит в начале, середине и конце ситуации, а также о возможных вариантах развития событий. Он является одной из разновидностей структуры сознания (репрезентации) и ключевым понятием в концепции М. Минского. Сценарий формируется в процессе интерпретации текста, когда ключевые слова и идеи создают тематические структуры, которые извлекаются из памяти на основе стандартных и стереотипных значений, присвоенных терминальным элементам (Минский, 1980). Например, скрипт "посещение ресторана" включает в себя последовательность действий: вход в ресторан, выбор столика, просмотр меню, заказ блюд, прием пищи, оплата счета, выход из ресторана.

9. Гештальт – это целостный ментальный образ, объединяющий чувственные и рациональные компоненты, возникающий как результат нерасчлененного, непосредственного восприятия объекта или ситуации. В отличие от фрейма или скрипта, гештальт не требует анализа ситуации на отдельные элементы и этапы. Это своего рода "интуитивное понимание", основанное на общем впечатлении. Гештальт не сводится к сумме отдельных характеристик и не требует дискретизации при его использовании. Гештальт – это целостная система знаний, состоящая из базовых концептов о представлении определенного образа (Болдырев, 2018). Например, при взгляде на знакомое лицо мы сразу же воспринимаем его как целостный образ, а не как набор отдельных черт.

10. Категории можно рассматривать как концептуальные комплексы, поскольку они интегрируют различные структуры знаний и, таким образом, представляют собой специфическую форму представления информации. В процессе формирования любая категория представляет собой концептуальное объединение объектов, осуществляемое на основе общего концепта. Следовательно, в качестве формата знания категория включает в себя как информацию о классе объектов, так и обобщающий концепт, который служит основой для их объединения в одну категорию. Важно отметить, что именно концептуальное сходство объектов, установленное человеком, является универсальным свойством категории, которое отличает её от других форматов представления знаний. Отсюда следует, что категорией называется объединение объектов на основе общего концепта (Болдырев, 2018). Например,

категория "мебель" объединяет различные объекты (столы, стулья, диваны) на основе общего концепта "предназначенные для обустройства жилища".

Заключение

Художественный текст – это сложная когнитивная конструкция, в которой активно задействованы различные способы организации знаний: конкретные образы, представления, схемы, понятия и прототипы. Эти когнитивные элементы помогают автору упорядочить информацию и передать её читателю, стимулируя у него процессы категоризации, применения фреймов и скриптов, а также использование прототипов для восприятия и понимания текста. Концептуальные миры автора и читателя оказывают существенное влияние на интерпретацию, поскольку их совпадение или расхождение могут значительно изменить восприятие произведения. Разделение информации на "данные" и "новые" знания влияет на восприятие текста, формируя основу для понимания и динамично развивая сюжет за счет внесения новой информации, что позволяет удерживать интерес читателя. Таким образом, художественный текст представляет собой многогранную когнитивную структуру, где взаимодействие различных когнитивных механизмов и категорий обеспечивает глубокое и многоплановое восприятие, а также способствует многозначной интерпретации произведения.

Список использованной литературы:

1. Ashurova, D.U. (1991). *The derived word in the light of the communicative theory of language*. Tashkent.
2. Ashurova, D.U., & Galiyeva, M.K. (2016). *Stylistics of literaru text*. Tashkent: Turon-Iqbol, p272.
3. Ashurova, D.U., & Galiyeva, M.K. (2018). *Cognitive Linguistics. A textbook*. Tashkent.
4. Baranov, A.N. (2001). *Cognitive aspects of discourse* (p. 6). Moscow
5. Baranov, A.N. (2001). *Introduction to applied linguistics: A textbook* (360 p.). Moscow: Editorial URSS. ISBN 5-8360-0196-0
6. Boldyrev, N.N. (2018). *Cognitive semantics*. Moscow: Flinta.
7. Chafe, W. (1975). The flow of thought and the flow of language. In T.A. Sebeok (Ed.), *Current trends in linguistics* (Vol. 12, pp. 159–181). Mouton.
8. Chafe, W. (1987). Cognitive constraints on information flow. In R. Tomlin (Ed.), *Coherence and grounding in discourse* (pp. 21–52). John Benjamins.
9. Clark, H.H., & Haviland, S.E. (1977). Comprehension and the given-new contract. In R. O. Freedle (Ed.), *Discourse production and comprehension* (pp. 1–40). Ablex.
10. Emelyanov, Y.N. (1990). *Social psychology*. Moscow: Nauka.
11. Galperin, I.R. (1958). *Essays on English stylistics*. Moscow.
12. Halliday, M. A. K. (1967). Notes on transitivity and theme in English. *Journal of Linguistics*, 3(1), 37–81.
13. Kubryakova, E.S. (Ed.). (2004). *A short dictionary of cognitive terms*. Moscow: Moscow University Press.
14. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
15. Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Vol. 1. Theoretical prerequisites*. Stanford University Press.
16. Minsky, M. (1980). A framework for representing knowledge. In P. H. Winston (Ed.), *The psychology of computer vision* (pp. 211–277). McGraw-Hill.
17. Norman, D.A., & Rumelhart, D.E. (1975). *Explorations in cognition*. San Francisco: W. H. Freeman.
18. Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. London: Routledge & Kegan Paul.
19. Prince, E.F. (1981). Toward a taxonomy of given-new information. In P. Cole (Ed.), *Radical pragmatics* (pp. 223–255). Academic Press.
20. Rudenskaya, E.D. (2007). *Cognitive stylistics*. Moscow.

21. Talmy, L. (1977). Semantic structures in English and Atsugewi. *Proceedings of the Berkeley Linguistics Society*, 3, 190–197.
22. Vinogradov, V.V. (2001). Selected works. Moscow: Nauka.p. 224.
23. Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). MIT Press. (Original work published 1934)
24. Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations* (G. E. M. Anscombe, Trans.). Blackwell.