

Оригинальная статья / Original article

УДК 81'22

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-34-50>

Роль разных видов знаний в понимании текста при чтении (опыт экспериментального интерпретационного наблюдения)

Р.В. Попадинец¹ ✉

¹Юго-Западный государственный университет
ул. 50 лет Октября, д. 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: ovva093@gmail.com

Резюме

Статья посвящена проблеме изучения знаний, а также роли разных видов знаний в понимании текста. В теоретическом плане целью настоящей работы является обзор научной литературы по проблеме знаний, их классификации. В практическом аспекте цель статьи состоит в анализе роли разных видов знаний в процессе понимания и осмысления конкретного текста при чтении группой испытуемых, а также в определении некоторых стратегий и принципов, которыми могли бы руководствоваться обучающиеся, встречаясь с проблемой адекватного восприятия и понимания иноязычных текстов.

В работе использовалась методика экспериментального интерпретационного наблюдения с применением частного психолингвистического эмпирического опросного метода, предполагающего интервьюирование и беседу с испытуемыми, в ходе которых были получены фактические данные. На основе этих эмпирических данных строились основные теоретические и практические умозаключения и выводы.

В статье был проанализирован определенный массив научной литературы по проблеме знаний и их классификации. Было выяснено, что проблемой знаний занимаются уже давно и в этой области достаточно много спорных и нерешенных вопросов: вопросы хранения, использования и овладения знаниями. Также в работе было установлено, что существует достаточно большое количество классификаций знаний, оснований для этих классификаций, которые зачастую пересекаются.

По итогам практического исследования были сделаны выводы о том, что в процессе смыслового восприятия и понимания текста при чтении, испытуемые активизируют и применяют многочисленные знания. В процессе чтения текста они также прибегают к определенным стратегиям и принципам работы с ним. Это позволило нам выработать определенные рекомендации, которые могли бы применять обучающиеся при осмыслении иноязычной текстовой информации. Данная проблематика актуальна ввиду того, что, проблема адекватного восприятия и понимания текста важна как одна из проблем, обуславливающих эффективность как преподавания, так и изучения иностранного языка в учебном заведении. Кроме того, знание стратегий и принципов осмысления текстовой информации могло бы способствовать коммуникации на иностранном языке в реальных речевых ситуациях.

Ключевые слова: понимание; чтение; текст; виды знаний; иностранный язык.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Попадинец Р.В. Роль разных видов знаний в понимании текста при чтении (опыт экспериментального интерпретационного наблюдения) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 4. С. 34-50. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-34-50>.

Статья поступила в редакцию 16.09.2023

Статья подписана в печать 06.10.2023

Статья опубликована 23.12.2023

The role of different types of knowledge in the text comprehension when reading (experience of experimental interpretative observation)

Roman V. Popadinets¹ ✉

¹Southwest State University
50 Let Oktyabrya Str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉ e-mail: ovva093@gmail.com

Abstract

The article discusses the problem of studying knowledge, as well as the role of different types of knowledge in the text comprehension. In terms of theory, the purpose of this paper is to review the scientific literature on the problem of knowledge, their classification. On the practical side, the purpose of the article is to analyze the role of different types of knowledge in the process of the comprehension of a particular text when reading by a study population, as well as to identify some strategies and principles that students could be guided by when faced with the problem of adequate perception and comprehension of foreign-language texts.

The paper applied the method of experimental interpretative observation using a private psycholinguistic empirical questionnaire method, involving interviewing and conversation with subjects under study, during which actual data were obtained. On the basis of these empirical data, the main theoretical and practical conclusions were built

The article analyzed a certain amount of scientific literature on the problem of knowledge and its classification. It was found out that the problem of knowledge had been dealt with for a long time and there are quite a lot of controversial and unresolved issues in this area: problems of storing, using and acquiring knowledge. It was also found in the work that there are quite a large number of classifications of knowledge, the bases for these classifications, which often overlap.

Based on the results of the practical study, some conclusions were drawn. Those conclusions imply that in the process of semantic perception and comprehension of the text when reading, which is an active process, the study population activate and apply numerous knowledge. In the process of reading the text, they also resort to certain strategies and principles of working with it. This allowed us to develop certain recommendations that students could apply when comprehending foreign-language text information. This problem is highly relevant due to the fact that the problem of adequate perception and comprehension of the text is important as one of the problems that determine the effectiveness of both teaching and learning a foreign language in an educational institution. In addition, knowledge of strategies and principles of understanding textual information could facilitate communication in a foreign language in real speech situations.

Keywords: *comprehension; reading; text; types of knowledge; foreign language.*

Conflict of interest: *The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.*

For citation: Popadinets R. V. The role of different types of knowledge in the text comprehension when reading (experience of experimental interpretative observation). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2023, 13(4): 34–50 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-34-50>.

Received 16.09.2023

Accepted 06.10.2023

Published 23.12.2023

Введение

В условиях изучения иностранных языков в вузе важное место принадлежит тем способам и умениям, которые помогли бы обучающимся понимать и осмысливать различные иноязычные тексты. Это объясняется спецификой овладения иностранным языком студентами разных

специальностей, когда чтение и понимание иноязычных текстов на занятиях по иностранному языку является существенной составляющей усвоения учебного материала. На занятиях обучающиеся опосредованно через написанный текст знакомятся с иноязычной культу-

рой, а также реалиями и понятиями, характерными для своей специальности.

Данная проблематика актуальна в теоретическом и практическом плане. Классические зарубежные работы посвящены проблемам знаний [1-5] и проблеме понимания и восприятия текста [6, 7 и др.]. Из числа отечественных исследователей хотелось бы отметить научные работы А. А. Залевской [8], а также Ю.А. Сорокина [9], И.Н. Горелова [10], В.В. Красных [11] и нек. др [12-14]. Актуальность темы объясняется также тем, что в практическом плане результаты различных исследований в области знаний и понимания текста могут быть применены в учебном процессе при восприятии и понимании какой-либо написанной информации. От нашего умения быстро понимать информацию будет зависеть эффективность учебного процесса, в частности в рамках чтения и понимания иноязычных текстов различной проблематики.

Таким образом, целью настоящей работы является обзор научной литературы по проблеме знаний для выявления определенных закономерностей, стратегий и принципов, которыми могли бы руководствоваться обучающиеся, встречаясь с проблемой адекватного восприятия и понимания иноязычных текстов.

Цель настоящей работы определила следующие задачи:

- 1) на основе обзора научных публикаций рассмотреть проблему изучения знаний, в частности, в аспекте их репрезентации и овладения ими;
- 2) познакомиться с некоторыми классификациями видов знаний;
- 3) рассмотреть процесс восприятия и понимания информации и его взаимосвязь с нашими знаниями;
- 5) проанализировать роль разных видов знаний в процессе понимания текста при чтении на основе конкретного опыта экспериментального интерпретационного наблюдения с применением опросного метода (интервьюирования);

б) вывести некоторые рекомендации, которые помогли бы обучающимся в процессе понимания при чтении.

Теоретический обзор проблемы изучения и классификации знаний

Чтобы ответить на вопрос «для чего изучается проблема знаний» целесообразно вспомнить слова великого древнегреческого философа Аристотеля из его знаменитой *Метафизики*. Он говорил, что все люди от природы стремятся к знаниям [15, с. 65]. Почему так? Знания о мире, практический опыт испокон веков люди приобретали в борьбе с суровой природой. Язык, его появление как средства коммуникации явились очень сильным стимулом для развития, накопления, сохранения и передачи самых разнообразных знаний. Язык позволил отразить в сознании многообразную картину мира и структурировать её таким образом, чтобы наши знания были универсальными и в то же время отличались индивидуальным характером. По мере накопления знаний они становились все более верными, обширными и успешными для освоения новых видов знаний. Ведь известно, что чем больше запас знаний, тем легче человеку в современном, быстро меняющемся мире информационных технологий приспособиться к новым условиям жизни, и что не маловажно, чем больше запас знаний конкретного индивида, тем лучше он понимает текст (как звучащий, так и письменный).

Исходя из этого, проблема знаний и изучается с той целью, чтобы понять, объяснить, закономерности функционирования знания: как они приобретаются, хранятся, используются, какова их роль в человеческой практике, какова их структура, сколько вообще видов знаний существует и может появиться и, что самое главное, как эти знания могут быть использованы человеком, чтобы объяснить и систематизировать все новые появляющиеся явления, предметы и свойства. Именно поэтому, как мы полагаем, про-

блема изучения знаний всегда остается актуальной.

Важное место в изучении проблемы знаний занимает вопрос их репрезентации. Проблемы представления знаний в сознании человека сводятся к вопросам их приобретения, хранения и использования. Поисками ответов на эти вопросы занимается когнитивная психология.

Согласно некоторым свидетельствам, внутренние представления о реальности не совсем совпадают с самой внешней реальностью. Информация, поступающая в память человека извне, подвергается изменениям и абстрагированию. То есть происходит определенное искажение и свертывание информации, которая затем хранится в памяти в форме абстрактных представлений. Следует сказать, что на этот процесс перехода от внешнего к внутреннему влияет прошлый опыт и сложный набор знаний, приобретённых человеком ранее [6, с. 28].

Еще один важный вопрос связан с проблемой овладения человеком знаниями. Существует эмпирический и рационалистический подходы к решению этой проблемы. Согласно эмпирическому подходу, отрицается наличие врожденного знания у человека. Все знания, опыт приобретаются в социальном взаимодействии. Рационалистический подход предполагает некое базовое врожденное знание, которое в интерпретации американского лингвиста Ноама Хомского получило название универсальной грамматики, которая представлена в виде набора глубинных синтаксических структур. По теории Хомского, данные структуры задают определенную структуру правил, что является основой для того, чтобы овладеть языком [16, с. 25].

Некоторые отечественные ученые выступают с критикой концепции врожденного знания. Советские психологи Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев не считали структуры языка врожденными. По их мнению, они являлись совокупным результатом, в котором нашли отражение

отношения объективной действительности (подробнее об этом см. [17, 18]).

Как считает один из зарубежных исследователей, данная дилемма далека от разрешения и сторонники обоих подходов будут спорить бесконечно, так как эмпирикам сложно объяснить, как происходит извлечение знаний из опыта. Рационалисты же затрудняются определить, как возникает это врожденное знание [19, pp. 152-153].

Представители разных научных направлений активно обсуждают проблему знаний. Одна из фундаментальных задач сводится к разработке общей теории знаний. На основе такой теории можно было бы классифицировать разнообразные типы знаний.

Проблему знаний можно рассматривать в контексте овладения языком. Это может подразумевать овладение вторым, иностранным языком либо родным. На этом критерии можно противопоставить метаязыковые и языковые знания. Согласно М.Р. Львову, метаязыковые знания обобщают совокупный результат, который содержит усвоенные понятия, закономерности, факты, лексические и грамматические правила [20, с. 64-65].

Известный специалист в области перевода и методики преподавания иностранных языков Р.К. Миньяр-Белоручев рассматривает знание в качестве важного компонента, имеющего значение в изучении иностранного языка. Здесь также присутствует усвоенный лексический и грамматический языковой материал. Следует сказать, что мы не видим здесь определения метаязыковых знаний, но смысл, заложенный в их понимание, аналогичен характеристике данных видов знаний, обсуждаемых выше. Собственно, языковые знания, или языковая компетенция, в понимании Миньяр-Белоручева, представляют собой конкретные умения и навыки практического пользования языком. Причем, формируются они и как на основе усвоенного лексического и грамматическо-

го материалов, так и на основе обобщения реального речевого опыта [21].

На основе критерия содержания знаний разграничиваются собственно языковые знания и энциклопедические знания. Последние подразумевают знание о мире. При анализе языковых знаний могут быть предложены варианты, которые основываются на пересечении ряда критериев для классификации. Исследователь А. Гарнхам в состав языковых знаний помимо лексических, синтаксических и пр. включает следующие разновидности языковых знаний: прагматические, риторические, семантические, знания о целях людей, мнениях и пр. [5, с. 28].

В свою очередь, языковые знания принято противопоставлять неязыковым, прагматическим, фоновым знаниям. Бесспорным является то, что коммуниканту помимо владения языковыми знаниями, необходимо владеть совокупностью фоновых знаний, которые определяются как «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющейся основой языкового общения» [22, с. 438]. Интерпретируя данную мысль, можно сделать вывод, что невозможно понять язык, не имея представления об условиях, в которых живет народность, говорящая на этом языке. Другими словами, в результате усвоения фоновых знаний человек присваивает совокупность материальных и духовно-культурных ценностей. В любом осмысленном высказывании, письменном тексте они проявляют свое бытие, существуют в них и придают им многомерность (см. подробнее об этом [23, 24]). Фоновые знания, вплетаясь в текст речевого произведения (письменного или устного), дают своего рода ключи для понимания затекстовой информации. На грани фоновых и собственно языковых знаний формируется смешанный уровень сознания индивида, что способствует лучшему восприятию и пониманию сообщаемого как в устной, так и в письменной формах. Воспринимающему устное сообщение или читающему пись-

менный текст остается только в результате понять, что в них имплицитруется и что эксплицитруется.

Приведенные выше рассуждения о фоновых знаниях подводят нас к обсуждению важных для целей настоящей статьи имплицитных и эксплицитных знаний. Дело в том, что, когда индивид пользуется системой языка, он не обязательно осознает эту систему или способен описать её тем или иным образом. Если индивид способен больше анализировать эту систему, однозначно он и лучше её использует. Но это вовсе не означает, что он её осознает. Таким образом, выделение имплицитных и эксплицитных знаний оказывается связанным с процессами анализа и осознания знаний.

Под имплицитным знанием подразумевается неосознаваемая информация. Эксплицитное знание является осознаваемым знанием о языке. Это могут быть правила, формируемые устно. Оба вида знаний могут реализовываться в процессе порождения высказываний на первом и втором языках. Следует сказать, что обращение к эксплицитным знаниям минимально у носителей языка, к которому они обращаются в затруднительных ситуациях. В этом и состоит существенная разница между носителями языка и людьми, которые изучают второй иностранный язык.

Имплицитные и эксплицитные знания можно истолковывать и в другом ключе. Эксплицитные знания представляют собой явно выраженную информацию в тексте. Под имплицитным знанием может пониматься то, что можно вывести из того, что явно дано при помощи наших языковых и энциклопедических знаний. Все это уже имеет отношение к проблеме выводного знания. Пользование выводным знанием помогает нам понять устный и письменный тексты. Этот вид знаний оказывается связанным с определенным набором понятий. Получение выводного знания может представлять со-

бой сложный путь, состоящий из серии переходов [25, с. 78].

Проблемой выводных знаний занимались представители различных областей знаний (лингвистики, психологии, психолингвистики). В основном представители данных научных направлений интересовались определенными возможностями выводного знания. В частности, они рассматривали опоры, которые могли иметь существенное значение в процессе получения и функционирования выводного знания.

Один из зарубежных исследователей в своей работе [26] говорит о том, что обращение к выводному знанию происходит при восприятии и понимании письменной или устной информации. Причем, основу выводного знания составляют энциклопедические и языковые знания индивида и его прошлый опыт. То есть при восприятии и понимании текстовой информации индивид учитывает свой прошлый опыт и усвоенные знания, хранящиеся в его долговременной памяти. При использовании выводного знания, индивид как бы «выносит» информацию из текста, делает определенное заключение для себя основываясь на своем прошлом опыте, языковых и энциклопедических знаниях.

В работе [27] представлены итоги экспериментального исследования, которые свидетельствуют о том, что индивид, понимающий текст, пытается заполнить в нем недостающие пробелы. В результате восполнения пробелов он получает целую смысловую картину текста. Использование выводного знания при восприятии текстовой информации приводит к тому, что индивид, отталкиваясь от наличной семантической и синтаксической формы текста, сохраняет смысловую суть и трансформирует её при продуцировании в видоизмененную форму, имеющую тот же смысл. По нашему мнению, данный подход к восприятию текста представляется правдоподобным. Действительно, внешняя форма текста трансформируется в нашем сознании. Соглас-

но приведенной выше точке зрения, происходит это благодаря обращению к выводному знанию, в свою очередь основывающемуся на нашем языковом и энциклопедическом знании, когда индивид, воспринимая и осмысливая эксплицитную, то есть явную текстовую информацию и имплицитную (неявную) приходит в результате серии когнитивных переходов к необходимым умозаключениям.

Существует авторитетное мнение, сводящееся к тому, что использование выводного знания в процессе осмысления выводимых фактов из текстовой информации всегда сопровождается эмоционально-оценочным переживанием, поэтому его можно именовать как выводное знание/отношение [25, с. 267].

Понятие выводного знания в значительной степени пересекается с понятиями импликации и пресуппозиции. Существует множество точек зрения по вопросу взаимоотношений выводных знаний с данными понятиями. Данные термины переключались в лингвистическую науку из логики. В логическом отношении, они отражают понятия ложности или истинности суждений. В лингвистической же науке импликация предполагает подразумевание чего-либо.

Исследователь Герберт Грайс называл импликации коммуникативными импликациями. По сути, коммуникативные импликации по Грайсу являются смысловыми блоками, которые выводит индивид на основе буквальной текстовой информации [1].

В книге Джени Томас также проводится различие между импликацией и выводным знанием. Отталкиваясь от теории Грайса, Томас говорит о попытках объяснить то, как человек, воспринимающий информацию, извлекает смысл из того, что сказано и что на самом деле имеется в виду. Имплицировать, как истолковывает Томас, – означает намекать косвенным способом с помощью языковых средств (допустим, высказывание «Здесь холодно» на самом деле указыва-

ет, намекает, на то, что пора бы закрыть окно). Соответственно, индивид, обращаясь к выводному знанию, делает умозаключения на основе эксплицитной информации, данной в тексте [28].

К неявным (имплицитным) составляющим текстовой информации относятся и пресуппозиции. Согласно словарю по лингвистике и семиотике [29] пресуппозиция это компонент смысла предложения, обладающий истинностью. Также этот смысл предложения, как считает говорящий, известен слушающему. Кроме того, пресуппозиции имеют свойство переходности. Другими словами, они могут порождать пресуппозиции первого, второго и так далее порядка. Данное их качество коррелирует с явлением серии когнитивных переходов, совершаемых при использовании выводного знания, что уже обсуждалось выше.

Таким образом, восприятие и понимание любой текстовой информации есть сложный когнитивный процесс, включающий опору на языковые и энциклопедические знания, что в итоге приводит к определенным умозаключениям и выводам на основе получаемых импликаций и пресуппозиций. Все это говорит о том, что выводное знание, обеспечивающее работу этого сложного когнитивного механизма, является многосторонним, многоступенчатым, оно присутствует в процессе восприятия и понимания любого устного/письменного текста. Здесь также нельзя не учитывать весь прошлый индивидуальный опыт человека, который также оказывает влияние на восприятие информации.

Результаты и обсуждение

Переходя к обсуждению роли разных видов знаний в процессе понимания текста при чтении, следует сказать, что способность читать, очевидно, одна из наиважнейших способностей, используемых не только в процессе постижения того или иного предмета, но и в жизни человека вообще. Посредством письменно-

го текста транслируется культура человечества. Вследствие этого очень важно для любого человека не просто уметь читать, а что еще важнее – важно адекватно воспринимать, понимать и осмысливать прочитанное.

Известно, что люди имеют различные способности и навыки чтения, но совершенно определено то, что чем быстрее мы будем читать и понимать, тем больше времени у нас будет в запасе. Это существенный фактор в процессе обучения.

Существуют также и разные виды чтения, к примеру, просмотрное или ознакомительное, изучающее, поисковое. В первом случае, мы пробегаем по тексту глазами, чтобы получить лишь общее представление о содержании. Во втором случае, мы читаем внимательно, возвращаясь к тем или иным местам текста. Мы можем обращать внимание на орфографические, пунктуационные и синтаксические особенности и пр. Также мы можем искать в тексте ответы на определенные вопросы и нас не интересует общее понимание содержания отрывка. А еще можно просто читать для удовольствия, например, художественное произведение. Нам важны идеи, мы хотим узнать, чем закончится произведение.

Таким образом, наши читательские установки зависят от целей и сложности письменного материала. По нашему мнению, для современного культурного человека важно владеть одинаково всеми видами чтения, так как понятие «культурности», помимо прочего, предполагает знание языка и умение читать.

В качестве предварительных замечаний к нашей исследовательской части работы, хотелось бы привести некоторые идеи бесспорного авторитета в области когнитивной психологии Роберта Солсо. Суть их такова: большой объем знаний читающего индивида способствует лучшему пониманию текста. По мнению исследователя, знание есть определенным образом упорядоченная накопленная ин-

формация. Чтобы понять новую текстовую информацию у индивида должны быть сформированные когнитивные структуры с объемом аккумулированных знаний. Недостаток знаний тормозит процесс понимания и происходит это по причине того, что индивид, осмысливающий поступающую информацию не обладает обширной структурой знаний в отношении воспринимаемого. Еще одна важная идея исследователя состоит в том, что в основном понимание информации осуществляется согласно принципу «сверху-вниз». Это подразумевает мыслительные операции от общего к частному у читающего индивида. Мыслительные операции сводятся к анализу, сравнению, принятию смысловых решений, обобщений, умозаключений [6, с. 377-384].

Немаловажную роль может играть и стратегия, которой читающий может руководствоваться в процессе чтения. Можно с полной очевидностью говорить о том, что, тому, кто читал текст на другом языке, знакома сложность восприятия обилия незнакомой лексики в нем. По мнению исследователя Р.М. Фрумкиной, понимание текста зависит от знания грамматики, в том числе и синтаксиса, и в куда меньшей мере – от знания значений слов, то есть, другими словами, в понимании текста важную роль играет совокупность наших метаязыковых знаний, полученных в результате прошлого опыта. Также важно еще и то, что для понимания иностранного текста не обязательно иметь хорошую память, хотя она естественно же нужна. Как считает автор, все дело в выборе адекватной стратегии, которая адекватна устройству обычного текста и задаче его понимания [30, с. 24]. Данное «устройство» может рассматриваться в аспекте его словарного состава. Если внимательно изучить словарный состав любого текста, то можно заметить, что некоторые слова в нем часто повторяются. Это могут быть предлоги, артикли, местоимения, союзы, определенные существительные, глаголы и пр.). Частые

слова в свою очередь соответствуют большому количеству словоупотреблений, что делает не лишним выучить в качестве базового словаря-минимума именно -частые слова. Таким образом в целом, при работе с текстом будет эффективно работать такой стратегический принцип – понимать текст как целое, соединенное разнообразными связями между составляющими его элементами (частые слова, словосочетания, ключевые слова и предложения).

Мы подошли к констатации того факта, что знание языка и умение читать существенны для нас в понимании письменного текста. Здесь отсутствует одно важное звено, а именно какая совокупность знаний «работает» в процессе такого понимания. Таким образом, для нас сейчас важно выяснить характер соотношения «знание-понимание», то есть необходимо увидеть роль отдельных видов знаний в процессе понимания написанного текста. Также важно будет рассмотреть и общую стратегию, применяемую при чтении и понимании письменных текстов. Все это мы проанализируем на примере экспериментального опыта восприятия и понимания письменного оригинального текста на английском языке, предъявляемого группе испытуемых, которые описывали свои этапы работы над данным текстом в режиме реального времени.

В процессе работы с группой испытуемых мы использовали опросный метод интервьюирования с последующей фиксацией рассуждений участников эксперимента, а также метод анализа и синтеза и интерпретации полученных фактических данных. Объектом нашего исследования стал художественный текст на английском языке. Это была глава из книги американской писательницы Бел Кауфман «Up the Down Staircase» (в пер. на русский язык «Вверх по лестнице, ведущей вниз») [31, 32]. Книга состоит из документов, записок, школьных сочинений, писем. Глава, выбранная нами, под

названием *Those who can't* представляет собой письмо от главной героини своей подруге. Сюжет романа следующий: молодая учительница по имени Сильвия Баррет приходит работать в школу. Она надеется заинтересовать учеников своим предметом. Это английская литература. Довольно быстро она выясняет, что ученики по большей части равнодушные, а её коллеги по работе относятся индифферентно к жизни в школе. К тому же все здесь зависит от бессмысленных бюрократических норм. Все же в процессе работы в школе главная героиня осознает, что именно в таких условиях она может воздействовать на мышление обучающихся здесь ребят.

Выбранный нами отрывок из данного произведения был предъявлен группе из 10 испытуемых. Испытуемые являются студентами гуманитарных направлений подготовки 2-3 курсов в неязыковом вузе, которые осваивают программу дополнительного обучения «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Выбор художественного текста был обусловлен спецификой контингента испытуемых. Данной категории обучающихся в своей учебной практике по иностранному языку постоянно приходится сталкиваться с текстами в основном близкими к своей специальности, которые с большей вероятностью не представили бы для них особой сложности. Восприятие и понимание оригинального художественного текста, с которым им редко доводится работать, заставило бы их активизировать весь свой потенциал знаний, для того, чтобы увидеть языковые детали текста, его структуру и постигнуть смыслы, которые хотел донести автор. Другими словами, работа с непривычным для них текстом, как предположили мы, могла бы наглядно показать задействованные знания испытуемых в ходе его чтения и осмысления и помочь нам проанализировать трудности, которые могли появиться в процессе этой работы.

Этапы работы испытуемых по восприятию и пониманию экспериментального отрывка сводились к двум основным. На первом этапе для испытуемых ставилась задача прочитать данный текст объемом 2 215 слов, не пользуясь словарем и иными источниками информации в течение 45 мин, то есть предполагалось что они «охватят» все его содержание и попытаются ответить на вопрос, почему он называется *Those who can't*. На данном этапе испытуемым разрешалось делать заметки и записи, с целью фиксации трудностей, которые у них возникают. На втором этапе, при необходимости, испытуемые могли обратиться к словарям и иным доступным источникам информации для понимания того, что осталось для них за текстом. После каждого из этапов проводился индивидуальный опрос каждого испытуемого, в ходе которого они описывали свои ощущения от работы с текстом.

Следует отметить, что достаточно интересные экспериментальные наблюдения были собраны нами в результате проведения как первого этапа (первичного ознакомительного прочтения), так и второго этапа (осмысленного чтения).

Большинство испытуемых после первого прочтения сказали, что, когда они начинали читать текст, он показался им легким, но продолжая читать его дальше, они отметили, что он таковым не является. Также после первого прочтения испытуемые достаточно легко определились с основной проблематикой текста. По их мнению, текст посвящен проблемам средней школы и в качестве примера приводили разного рода словосочетания и понятия, связанные со школой, которые бросились им в глаза, например, *what I am teaching; on the blackboard; when the bell rang; audio-visual aids; school system; in the classroom; lesson plans; marking papers; the most experienced teachers* и нек др. (в пер. Что я преподаю; на доске; когда раздался звонок; технические средства обучения; школьная нива; в своих

классах; поурочные планы; проверка домашних тетрадей; высококвалифицированные специалисты). *Здесь и далее я буду приводить перевод всех примеров на русский язык, которые давали испытуемые, опираясь на перевод, выполненный Е. Ивановой и С. Шайкевич [31].*

Испытуемые также отметили художественные произведения, упоминаемые в тексте, которые как они предположили, видимо включены в школьную программу обучения, например, пьесу Шекспира *Romeo and Juliet, Julius Caesar*, а также другие известные произведения, такие как «*A tale of two cities*» Чарльза Диккенса, «*The mill on the floss*» Джордж Элиот. В данном случае пониманию перечисленных выше явлений большинством испытуемых содействовало наличие необходимых языковых и энциклопедических знаний.

Испытуемые-студенты догадались о значении ряда слов и словосочетаний, не заглядывая в словарь с опорой на свой механизм догадки и языковые знания в области лексики, например, *Book Room* (библиотека в США, ср. с *Library* в Великобритании). Испытуемые также отметили в процессе первого чтения интересные характеристики отстающих учеников, данные в тексте, *slow, special-slows, laggards, sub-paced, under-achievers, disadvantaged* (в пер. отстающие, особо отстающие, лентяи, тугодумы, неуспевающие, бесперспективные) и нек. др. Соответственно, при осмыслении приведенных выше наименований испытуемым также помогли языковые знания в области лексики.

Впрочем, большинство испытуемых также отметили некоторые трудности с пониманием ряда понятий, экстралингвистических феноменов и имен, например, *The English Syllabus, United Federation of Teachers, John Gielgud, Browning's* “*A man's reach should exceed his grasp, or what's a heaven for?*” и нек. др. Уже в процессе второго прочтения, вооружившись недостающим знанием, испытуемые выяснили, что *The English Syllabus* – это

школьная программа курса языка и литературы; *United Federation of Teachers* (в пер. Объединенная федерация учителей) представляет собой организацию учителей нью-йоркских школ. Данная федерация занимается социальными вопросами педагогов; *John Gielgud* (Джон Гилгуд) – британский актер, режиссёр, один из крупнейших исполнителей шекспировских ролей в истории английского театра. Ну а строчка “*A man's reach should exceed his grasp, or what's a heaven for?*” (в пер. «Сверх сил своих стремиться ввысь, на то и небеса») принадлежит известному английскому поэту и драматургу 19 века Роберту Браунингу.

Следовательно, обращение к источникам, характеризующим систему образования двух англоязычных стран Великобритании и США, помогло испытуемым выяснить некоторые экстралингвистические составляющие в процессе второго чтения текста. Итак, перед вторым прочтением отрывка испытуемые вооружились необходимыми недостающими знаниями (школьная проблематика в США, выяснение непонятных терминов и пр.). Все это позволило выявить культурологическую составляющую данного текста. Читая более детализировано во второй раз, испытуемые, как они это описывали в беседе с ними, постоянно спрашивали себя, как материал соотносится с тем, что я знал раньше и что нового я узнаю сейчас.

Также в процессе второго чтения практически все испытуемые отметили сложности в понимании так называемого «фигурального» языка, на который они не обращали свое внимание во время первичного прочтения. Ими были приведены в качестве примера ряд предложений из анализируемого отрывка. Приведем некоторые из них: *They crowded in the doorway, chirping like agitated sparrows, pecking at the seeds I had strewn; The cardinal sin, strange as it may seem in an institution of learning, is talking; There is Mary Lewis... who labors through the halls*

as overloaded as a pack mule...a willing martyr to the system; There is Henrietta Pastorfild, a hearty spinster who is "married to the school,"; My other colleagues I know just by sight: Desk Despots, Blackboard Barons, Classroom Caesars... (пер. с англ. Столпившись в дверях, они расширились, как воробьи; Оказывается, как это ни странно, разговоры категорически противопоказаны учебному заведению; Мэри Льюис... мчится она по коридорам, нагруженная, как мул... Добровольная мученица системы; Генриетта Пасторфилд – добродушная старая дева, «замужем за школой»; Других своих коллег я знаю только внешне: Деспоты Школьной Парты. Бароны Классной Доски. Цезари Классных Комнат...).

Понимание всех вышеперечисленных вещей активизирует в первую очередь наш фонд энциклопедических знаний наряду с языковыми. Понятно, что в первом предложении автор хочет подчеркнуть заинтересованность беседой, которую организовал учитель на уроке. Во втором предложении подчеркивается, что школьная атмосфера настолько строга и тоталитарна, что разговор приравнивается к одному из смертных грехов (*к сожалению, это не показано в переводе*). Красочное описание учителей и их условий труда достигается за счет образного сравнения, то с нагруженными животными, или с мучениками, либо с историческими персонажами.

Если соотнести процесс осмысления и понимания испытуемыми всех перечисленных выше вещей с теоретическими выкладками из первой части настоящей работы, можно однозначно говорить о явлении многоступенчатости выводного знания. В данном случае, примеры, которые приводили испытуемые из текста, означая что-то буквально, выражали нечто иное, что необходимо было вывести из этого буквального значения (*см. примеры выше*). Они как раз то и являлись импликатурами, о которых говорил Герберт Грайс, понимая под ними части

смысла выводимые из буквального значения высказывания. Или же их можно называть прессупозициями, фактически являющимися имплицитными (скрытыми) семантическими компонентами высказывания. Такие прессупозиции переходны, то есть могут в результате привести к прессупозициям второго, третьего порядка, все больше «высвечивая» скрытый смысл, содержащийся в тексте.

Таким образом, испытуемые использовали многоступенчатый механизм выводного знания. Осмысливая конкретную часть текста, они получали прессупозиции и импликатуры. Основой для работы этого когнитивного механизма осмысливания были языковые, энциклопедические знания, контекстуальная информация и весь прошлый индивидуальный опыт.

Кроме того, автор текста прибегал к использованию стилистических приемов в описании идей и персонажей: метафорических выражений, сравнений и т.п. Это, повторимся, затрудняло чтение, так как испытуемым надо было увидеть так называемый «затекст» тех или иных фраз, мыслей. Автор не просто хотел передать содержание, он хотел впечатлить, убедить в чем-то. Именно этим и отличается художественный текст от научного.

В целом, можно сказать, что во время второго чтения испытуемыми были задействованы механизм ассоциирования, процессы категоризации и сличения воспринимаемых образов, благодаря которым активизировалось выводное знание на основе энциклопедических и метаязыковых знаний.

Что касается ответа на вопрос, поставленный испытуемым, почему данный текст называется *Those who can't?*, можно отметить следящие наблюдения и выводы. После первого прочтения большинство испытуемых выразили мнение, что текст посвящен средней школе и ее проблемам, что в принципе верно, хотя только лишь после второго прочтения их мнение стало более детализированным,

что было сформулировано как кризисность американской системы образования на примере описания условий работы определенной школы. Но как они к этому пришли? Кратко приведем часть наиболее продуктивных рассуждений, которые были зафиксированы нами в беседе с испытуемыми. Со слов большинства испытуемых, в процессе беглого чтения первого абзаца, им была не совсем понятна идея текста. Продолжая пробежать по строчкам второго абзаца и далее третьего и «схватывая» взглядом несколько ключевых фраз и предложений: I hope that by the time she gets into the public high school system things will be different; the recent strike threats, negotiations with the United Federation of Teachers; conditions seem greatly unimproved; You ask what I am teaching. Hard to say (в пер. я надеюсь, что к тому времени, когда она попадет в систему национального просвещения, там кое-что изменится к лучшему; Объединенная федерация учителей пригрозила забастовкой; условия скорее ухудшились; Ты спрашиваешь, что я преподаю. Трудно сказать.), большинство читающих поняли, что текст посвящен школьным проблемам, возможно проблеме обучения детей. Хотя это не совсем соотносилось с названием отрывка «Those who can't». Логичнее, пожалуй, было бы назвать, например, «School and its problems». Таким образом, понимая общую идею текста, по прочтении нескольких первых абзацев, испытуемым все еще предстояло выяснить, почему он называется «Those who can't» (в пер. Кто не умеет). Не стоит забывать, что названия любых текстов обычно способны предвосхитить мысли читателя, облегчая его понимание текста. Название – это уже сама по себе важная опора, направляющая мысли читающего.

Далее читая абзац за абзацем, испытуемые старались увидеть ключевые слова и предложения в каждом из абзацев и следовать ходу мыслей автора, периодически возвращаясь по строчкам назад. По

ходу прочтения было выделено много ключевых фраз и слов. Рамки статьи не позволяют привести все эти примеры, данные испытуемыми, но приведем те, которые помогли испытуемым понять почему он называется «Those who can't»: There are a few good, hard-working... people... who manage to teach; those who can, teach; those who can't – the failures from other fields – find in the school system an excuse or a refuge (в пер. Есть у нас несколько хороших, трудолюбивых... педагогов... умудряется учить; кто умеет, тот учит; кто не умеет, тот, провалившись в другом месте, ищет в школьной системе только выход из положения или прибежище).

Далее даже можно было не дочитывать последние абзацы, чтобы понять, что подразумевает название текста. После второго прочтения большинство испытуемых сказали, что наряду с тем, что в отрывке дается описание школьных проблем и некоторых трудностей в обучении, автор также акцентирует внимание на разных типах учителей, работающих в школе: добросовестные и те, которые учить не могут.

В качестве предварительного вывода можно сказать, что немаловажную роль в процессе адекватного понимания текста сыграла стратегия его восприятия как единого целого и различные виды опор. Испытуемые фиксировали ключевые слова: отрывки фраз, части предложений, несущих наибольшую смысловую нагрузку и пр. Их можно назвать «поверхностными» подсказками. Устанавливая межфразовые связи в тексте, понимались более широкие единицы – абзацы. Все это также соотносится с подходом к чтению и пониманию информации по Солсо, обсуждаемым выше в теоретической части статьи, когда оно осуществляется по принципу «сверху-вниз». Не стоит также забывать о том, что каждый читатель строит свою проекцию текста. Он может воспринимать его по-своему и в зависимости от этого давать оценку содержания

и замысла автора. Это важно при стилистическом анализе текста и непосредственно не связано с темой настоящей статьи.

Подводя общий итог сказанному выше, хотелось бы вывести некоторые общие и частные рекомендации, которые помогли бы обучающимся быстрее и эффективнее понимать иноязычный текст. Во-первых, понимание текста зависит от того контекста, в котором он находится. Если познакомиться с контекстом до восприятия самого текста, это может значительно облегчить его понимание. Во-вторых, понимать текст следует как единое целое в разнообразных его связях, так как все части текста органично подчинены его общей идее, если только это не собрание хаотичного набора слов. В-третьих, приступать к чтению желательно с внутренней активностью и высокой мотивацией, чтобы понять, увидеть новое, сравнить это с тем, что вы уже знаете, пополнить ваши знания на основе содержания текста. В этом могут помочь стратегии и приемы работы с текстом. В первую очередь, наша способность искать в тексте ключевые слова, фразы и предложения. Также может оказаться существенным знание самых частотных слов того или иного языка и способность анализировать (совокупность наших эксплицитных, метаязыковых и собственно языковых знаний). Большое значение может иметь умение предвосхитить содержание, которое впоследствии поможет нам построить свою проекцию текста.

Выводы

В результате анализа теоретической литературы мы выяснили, что проблема изучения знаний является достаточно актуальной. Данной проблематикой интересовались еще в древности, занимаются ею и сегодня, так как в этой области остается много спорных и неоднозначных вопросов. Это вопросы приобретения, репрезентации и использования знаний и некоторые другие. До сих пор про-

должается спор о том, как человек овладевает знаниями: существует ли у него некое врожденное знание, либо человек с рождения познает мир, не имея никаких врожденных структур.

Также, проблема знаний всегда будет актуальной ввиду того, что общая теория знаний еще не разработана, не существует до сих пор единой классификации знаний. Авторы предлагают разнообразные варианты и основания для классификации. Выделяются разные оппозиции видов знаний, актуальные для лингвистических и психолингвистических исследований (по принципу содержания знаний (энциклопедические и языковые, или же фоновые и языковые), по содержанию овладения языком (языковые и метаязыковые), по характеру анализа и осознаваемости (эксплицитные и имплицитные).

Разбирая специфику каждого из видов знаний, можно сказать, что ряд терминов, используемых в классификациях, фактически обозначает одно и то же. Например, общая функция метаязыковых и эксплицитных знаний состоит в ментальной репрезентации языковых правил и знания языка как такового. Функции же языковых и имплицитных знаний состоят в непосредственном умении владеть языком в процессе продуцирования и понимания речи, в том числе и письменных текстов. Важно то, что совокупность различных видов знаний в процессе взаимодействия составляет базис для получения выводного знания. Все это способствует процессу восприятия и понимания текстовой информации.

Мы выяснили, что практическое умение читать и владеть разными видами чтения наряду с разнообразными знаниями является существенными составляющими для процессов понимания текста. Значительную роль в процессе чтения текста играет встречная мыслительная активность, способность прогнозировать. Как показало наше исследование экспериментального опыта понимания текста

испытуемыми, большую роль играет совокупность метаязыковых и экстралингвистических знаний (энциклопедических, фоновых). Понимая текст, мы должны понимать, что стоит за ним, так как любой текст отражает какую-то реальную действительность. У некоторых испытуемых возникали с этим проблемы в ходе первого прочтения текста. Процесс смыслового восприятия должен быть деятельным и, в частности, в процессе восприятия и понимания текста при чтении становится возможной активизация и применение наших многочисленных знаний (языковых, энциклопедических и прочих) и получаемых на их основе знаний выводного типа.

Кроме того, практический опыт понимания текста позволил сделать вывод о том, что читатели (наши испытуемые), используя свой объем знаний и умело

применяя необходимые стратегии и опоры, способны понять в тексте многое в результате уже первичного прочтения, а в течение относительно небольшого времени в процессе вторичного прочтения могут постичь и более глубокий смысл текста.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты самостоятельного опыта восприятия текста позволили выработать определенную стратегию работы с текстом на иностранном языке, выделить некоторые общие и частные рекомендации, которые могли бы применить обучающиеся в учебном процессе, так как проблема адекватного восприятия, понимания и оценки текста крайне важна как одна из проблем, обуславливающих эффективность преподавания, так и изучения иностранного языка.

Список литературы

1. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 16. Лингвистическая прагматика. М.: Прогресс, 1985. 504 с.
2. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: [пер. с англ.]. М.: Прогресс, 1989. 310 с.
3. Ришар Ж.Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений / сокр. пер. с франц. Т.А. Ребеко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 1998. 232 с.
4. Anderson J.R. The architecture of cognition. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983. 360 p.
5. Garnham A. Psycholinguistics: Central topics. London; New York: Methuen, 1985. 269 p.
6. Солсо Р. Когнитивная психология. 6-е изд. СПб.: Питер, 2011. 589 с.
7. Haberlandt K. Methods in reading research // Gernsbacher M.A. (Ed) Handbook of psycholinguistics. San Diego etc. Academic Press, 1994. Pp. 1-31.
8. Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 543 с.
9. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. М.: Наука, 1985. 168 с.
10. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. М.: Лабиринт, 1997. 221 с.
11. Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? Человек. Сознание. Коммуникация. М.: Диалог – МГУ, 1998. 352 с.
12. Попадинец Р. В. Метафора и проблема понимания текста // Актуальные проблемы языковедения: межвузовский сборник научных трудов по материалам Международной конференции "Актуальные проблемы языковедения и теории перевода", Курск, 13–14 октября 2015 года / отв. ред.: Е. Ю. Мягкова. Курск, 2005. С. 79-83.
13. Попадинец Р. В. Подходы к проблеме трактовки принципа метафорического переноса с позиций различных междисциплинарных научных направлений // Известия Юго-

Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2014. № 1. С. 21-26.

14. Попадинец Р. В. Некоторые теоретические и практические проблемы обучения пониманию смысла иноязычного учебного текста при его чтении // Профессиональное лингвообразование: материалы девятой международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 01 июля – 2015 г. Нижний Новгород: Нижегородский институт управления - филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации", 2015. С. 366-369.

15. Аристотель Сочинения в четырех томах / ред. В.Ф. Асмус. М.: Мысль, 1976. Т.1. 550 с.

16. Хомский Н. Язык и мышление / пер. с англ. Б.Ю. Городецкого. М.: Изд. МГУ, 1972. 123 с.

17. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Национальное образование, 2016. 368 с.

18. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005. 352 с.

19. Steinberg D.D. An introduction to psycholinguistics. London; New York: Longman, 1993. 266 p.

20. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. М.: Просвещение, 1988. 240 с.

21. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. М.: Просвещение, 1990. 223 с.

22. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. М.: УРСС, 2004. 569 с.

23. Попадинец, Р. В. Прецедентные имена в сознании носителя русского языка (Экспериментальное исследование): дис. ... канд. филол. наук. Курск, 2006. 196 с.

24. Попадинец Р. В. Прецедентные имена в сознании носителя русского языка (Экспериментальное исследование): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Курск, 2006. 22 с.

25. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.: РГГУ, 2007. 560 с.

26. Ungerer F. & Schmid H.J. An introduction to cognitive linguistics. London; New York: Longman, 1996. 306 p.

27. Kess J.F. Psycholinguistics: Psychology, linguistics, and the study of natural language. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Pub. Co., 1992. 360 p.

28. Thomas J. Meaning in interaction: An introduction to pragmatics. London; New York: Longman, 1996. 224 p.

29. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике. Около 9000 терминов. Изд-е 2-е, испр. и доп. / А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский, М. Н. Михайлов, П. Б. Паршин, О.И. Романова; под ред. А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского. М.: Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 2003. 640 с.

30. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 320 с.

31. Бел Кауфман. Вверх по лестнице, ведущей вниз / пер. Е. Ивановой и С. Шайкевич. М.: Белая ворона, 2018. 352 с.

32. Bel Kaufman. Up the down staircase. London: Pan Books Ltd. 1973. 350 p.

References

1. Grajs G.P. [Logic and speech communication]. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vyp. 16. Lingvisticheskaya pragmatika* [New in Foreign Linguistics: Vol. 16. Linguistic pragmatics]. Moscow, Progress Publ., 1985. 504 p. (In Russ.).

2. van Deijk T.A. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya* [Language. Knowledge. Communication]. Moscow, Progress Publ., 1989. 310 p.
3. Rishar Zh.F. *Mental'naya aktivnost'. Ponimanie, rassuzhdenie, nahozhdenie reshenij* [Mental activity. Understanding, reasoning, finding solutions]. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 1998. 232 p.
4. Anderson J.R. *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983. 360 p.
5. Garnham A. *Psycholinguistics: Central topics*. London; New York: Methuen, 1985. 269 p.
6. Solso R. *Kognitivnaya psihologiya* [Cognitive psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2011. 589 p.
7. Haberlandt K. *Methods in reading research*. Gernsbcher M.A. (Ed) Handbook of psycholinguistics. San Diego etc. Academic Press, 1994. pp. 1-31.
8. Zalevskaya A. A. *Psiholingvisticheskie issledovaniya. Slovo. Tekst. Izbranye Trudy* [Psycholinguistic research. Word. Text: Selected works]. Moscow, Gnozis Publ., 2005. 543 p.
9. Sorokin Yu.A. *Psiholingvisticheskie aspekty izucheniya teksta* [Psycholinguistic aspects of text study]. Moscow, Nauka Publ., 1985. 168 p.
10. Gorelov I.N., Sedov K.F. *Osnovy psiholingvistiki* [Fundamentals of psycholinguistics]. Moscow, Labirint Publ., 1997. 221 p.
11. Krasnyh V.V. *Virtual'naya real'nost' ili real'naya virtual'nost'? Chelovek. Soznanie. Kommunikaciya* [Virtual reality' or real virtuality'? (Human being. Conscience. Communication)]. Moscow, Dialog – MGU Publ., 1998. 352 p.
12. Popadinec R. V. [Metaphor and the problem of the text comprehension]. *Aktual'nye problemy yazykovedeniya. Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj konferencii "Aktual'nye problemy yazykovedeniya i teorii perevoda"* [Actual problems of linguistics. Interuniversity collection of scientific papers based on the materials of the International Conference “Actual problems of Linguistics and translation theory”]; ed. by E. Yu. Myagkova. Kursk, 2005, pp. 79-83 (In Russ.).
13. Popadinec R. V. Podhody k probleme traktovki principa metaforicheskogo perenosa s pozicij razlichnyh mezhdisciplinarnykh nauchnykh napravlenij [Approaches to the problem of interpretation of the principle of metaphorical transfer from the positions of various interdisciplinary scientific directions]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2014, no. 1, pp. 21-26.
14. Popadinec R. V. [Some theoretical and practical problems of learning to understand the meaning of a foreign language educational text when reading]. *Professional'noe lingvoobrazovanie. Materialy devyatoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Professional language education. Materials of the Ninth International Scientific and Practical Conference]. Nizhnij Novgorod, 2015, pp. 366-369 (In Russ.).
15. Aristotel'. *Sochineniya v chetyrekh tomah* [Writings in four volumes]; ed. by V.F. Asmus. Moscow, Mysl Publ., 1976, vol. 1. 550 p.
16. Homskij N. *Yazyk i myshlenie* [Language and thinking]. Moscow, Izd. MGU Publ., 1972. 123 p.
17. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech'* [Thinking and speech]. Moscow, Nacional'noe obrazovanie Publ., 2016. 368 p.
18. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity'. Conscience. Personality']. Moscow, Smysl, Akademiya Publ., 2005. 352 p.
19. Steinberg D.D. *An introduction to psycholinguistics*. London; New York: Longman, 1993. 266 p.

20. L'vov M.R. *Slovar'-spravochnik po metodike russkogo yazyka* [Dictionary-reference book on the methodology of the Russian language]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1988. 240 p.
21. Min'yar-Beloruhev R.K. *Metodika obucheniya francuzskomu yazyku* [French language training method]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1990. 223 p.
22. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Glossary of linguistic terms]. Moscow, URSS Publ., 2004. 569 p.
23. Popadinec R. V. *Precedentnye imena v soznanii nositelya russkogo yazyka (Eksperimental'noe issledovanie)*. Diss. kand. filol. nauk [Precedent names in the mind of the Russian language native speaker (Experimental study). Cand. of Sci. Philol. diss.]. Kursk, 2006. 196 p.
24. Popadinec R. V. *Precedentnye imena v soznanii nositelya russkogo yazyka (Eksperimental'noe issledovanie)*. Avtoref. Diss. kand. filol. nauk [Precedent names in the mind of the Russian language native speaker (Experimental study). Cand. of Sci. Philol. diss. abstract]. Kursk, 2006. 22 p.
25. Zalevskaya A.A. *Vvedenie v psiholingvistiku* [Introduction to Psycholinguistics]. Moscow, RGGU Publ., 2007. 560 p.
26. Ungerer F. & Schmid H.J. *An introduction to cognitive linguistics*. London; New York: Longman, 1996. 306 p.
27. Kess J.F. *Psycholinguistics: Psychology, linguistics, and the study of natural language*. Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins Pub. Co., 1992. 360 p.
28. Thomas J. *Meaning in interaction: An introduction to pragmatics*. London; New York: Longman, 1996. 224 p.
29. *Anglo-russkij slovar' po lingvistike i semiotike. Okolo 9000 terminov* [English-Russian Dictionary of Linguistics and Semiotics. About 9000 terms]; ed. by A.N. Baranova, D.O. Dobrovolskogo. Moscow, Institut russkogo yazyka im. V. V. Vinogradova RAN Publ., 2003. 640 p.
30. Frumkina R.M. *Psiholingvistika* [Psycholinguistics]. Moscow, Izdatel'skij cent "Akademiya" Publ., 2001. 320 p.
31. Bel Kaufman. *Vverh po lestnice, vedushchej v niz* [Up the down staircase]. Moscow, Belaya vorona Publ., 2018. 352 p.
32. Bel Kaufman. *Up the down staircase*. London: Pan Books Ltd. 1973. 350 p.

Информация об авторе / Information about the Author

Попадинец Роман Васильевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация, e-mail: ovva093@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2038-9394

Roman V. Popadinets, Candidate of Sciences (Philological), Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Southwest State University, Kursk, Russian Federation, e-mail: ovva093@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2038-9394