

О ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ОСНОВАНИЯХ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА

Дорофеев Юрий Владимирович, доктор филологических наук, доцент, проректор по научной работе, и.о. заведующего кафедрой филологии, Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Республики Крым «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования».

Статья опубликована в журнале «Педагогический имидж» № 3, 2019 г.

1. Введение. В статье рассматривается проблема восприятия и понимания разных типов текстов обучающимися в процессе прохождения ГИА. Целью исследования является установление закономерностей восприятия предложенных на экзаменах текстов и эффектов возникающих в процессе их восприятия.

2. Материалы и методы. В качестве объекта исследования рассматриваются тексты, предложенные в качестве исходных в рамках экзамена по русскому языку, и различные интерпретации этих текстов, представленные в работах школьников. Исследование проводится на основе функционального подхода, в рамках которого текст рассматривается как инструмент социального взаимодействия.

3. Результаты исследования. В результате анализа эмпирического материала делается вывод о том, что, с одной стороны, многие обучающиеся не овладели в достаточной мере навыками функционального чтения, позволяющего выделить в тексте стержневой компонент и другие составляющие, а с другой стороны, сконструированные для определенных целей тексты должны учитывать возможность возникновения различных эффектов, препятствующих восприятию определенной информации.

4. Заключение. Исследование ориентирует на необходимость последовательного внедрения в образовательную практику функциональной методики восприятия и интерпретации текста, что позволит как предотвратить искажение концептуальной информации, извлекаемой из текстов, так и учесть возникающие при восприятии эффекты в процессе подготовки текстов, которые используются в рамках ГИА.

Ключевые слова: *текст, функциональный подход, восприятие, понимание, русский язык.*

1. Введение.

В современной системе образования значительная роль отводится так называемому смысловому чтению (термин является своеобразным аналогом англоязычного термина *reading literacy* и призван отразить содержание совокупности определенных умений, связанных с пониманием, интерпретацией текста и его информационной обработкой [14; 15]), которое выступает как базовый навык для современного обучающегося. Не овладев методикой чтения, восприятия, понимания и интерпретации текстовой информации, ученик фактически лишается основы для формирования коммуникативной и когнитивной компетенций, а также сталкивается с непреодолимыми затруднениями при выполнении так называемых «открытых» заданий в рамках государственной итоговой аттестации (в частности, при написании сочинения в рамках экзамена по русскому языку, который является обязательным). Соответственно, развитие навыка смыслового чтения в рамках преподавания любых дисциплин – есть одна из основных задач системы образования. Однако при этом необходимо помнить, что текстовая информация может быть чрезвычайно разнообразной и от обучающегося нередко требуется умение рассматривать содержание текста с разных точек зрения. Поэтому считаем актуальным обратиться к проблеме понимания текстов, фрагменты которых предлагаются в качестве основы для написания сочинения в рамках государственной итоговой аттестации по русскому языку. В связи с этим целью работы является установить особенности восприятия указанных текстов и определить причины, препятствующие успешному выполнению школьниками поставленных перед ними задач.

2. Обзор литературы.

За последние 25 лет вышло множество работ, посвященных закономерностям восприятия текста, его анализу и интерпретации в различных аспектах [2; 5; 8; 9; 13; 16 и др.]. С одной стороны, это говорит об актуальности соответствующей проблемы, с другой, возникает необходимость обоснования выбора какой-либо методики для ее широкого

использования в системе образования, поскольку научные исследования нередко предполагают фокусирование внимания лишь на одном аспекте объекта анализа, что не может не отражаться на конечных результатах. Кроме того, большинство пособий ориентированы на достаточно высокий уровень филологической подготовки, без чего во многих случаях невозможно овладеть предложенными авторами конкретными навыками анализа, хотя эти навыки в силу «погруженности» современного человека в стихию разнообразных текстов необходимы каждому представителю социума, включенному в активное речевое взаимодействие с окружающими.

Так, в работах О.Л. Каменской «Текст и коммуникация» [5] и Н.С. Валгиной «Теория текста» [4] внимание уделяется тексту как компоненту коммуникации, вследствие чего анализируется структура коммуникативного акта, рассматриваются коммуникативные закономерности внутритекстовых связей, что позволяет авторам предложить некоторый механизм понимания текста. Кроме этого, в рамках предложенной теории представлены различные способы описания текста с опорой на понятия смысла и значения, вида информации, образа автора и стиля и т.п. Сходной позиции придерживаются и авторы учебного пособия «Теория текста» [12], определяя текст как центральный объект коммуникации и устанавливая его отношение к участникам коммуникации, к миру действительности, миру текстов. Необходимо отметить, что стремление показать особенности функционирования текста закономерно приводит авторов к ориентации на интерпретативную деятельность слушателя/читателя (читающего).

Очень широко представлены попытки синтеза лингвистического и литературоведческого аспектов теории текста. Так, в работе Н.Н. Михайлова «Теория художественного текста» [7] обсуждаются как общелингвистические, так и специфически литературные вопросы изучения текста. На основе выделенных характеристик автор предпринимает попытку целостного описания «картины мира», которая моделируется в рамках художественной литературы. На полноту научного описания текста

ориентирована и работа В.И.Тюпы «Анализ художественного текста» [13]. Автор рассматривает отдельные литературные произведения на основе технологии семиозстетического анализа, который ориентирован на целостное восприятие произведения. В силу указанной специфики предложенные исследователями методики рассчитаны на узкий круг специалистов-филологов и их трудно назвать повторимыми, то есть такими, которыми может овладеть каждый, кто освоит теорию и приобрел необходимые навыки,

Не менее ярко установка на методологический синтетизм проявляется в учебных пособиях Н.С. Болотновой и Н.А. Николиной, которые авторы назвали одинаково: «Филологический анализ текста» [2; 8]. В рамках пособий обобщается и систематизируется материал по теории текста. Этот материал включает в себя характеристику различных подходов к определению текста и его признаков, выделение конститутивных категорий текста, описание внутренней соотнесенности частей текста, а также типологии текстов, разработанной на основе разных параметров. Предложенные упражнения, без сомнений, позволяют отработать отдельные моменты, связанные с анализом текстов и их информационной обработкой, однако в прикладном плане описанные в пособиях методики ориентированы на комплексное и целостное восприятие текста (что, безусловно, логично) и не учитывают, например, специфику выполнения заданий с развернутым ответом в рамках ГИА.

Поэтому закономерно, что среди работ в области интерпретации текстов выделилось особое направление, связанное с понятием смысловое чтение. Одна из самых известных работ в этой сфере принадлежит Г.В. Пранцовой и Е.С. Романичевой и ее название («Современные стратегии чтения. Теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом») подчеркивает ориентацию авторов на прикладной аспект работы с тестами [9]. Этот аспект выделен первоначально в работах, посвященных *reading literacy* и связанных с масштабными исследованиями в области

функциональной грамотности PISA, PIRLS и др. В рамках этого направления разрабатываются конкретные методы, овладение которыми призвано помочь обучающимся успешно справляться с заданиями, предполагающими умение извлекать из текста конкретную информацию, структурировать ее и использовать в определенных целях. Однако при этом упускается важнейший, с нашей точки зрения, момент: почему человек вообще взялся за создание этого текста, для чего он нужен? Вследствие этого основной задачей для обучающегося становится выяснение того, как на основе языковых единиц возникает текст с некоторым содержанием, как автор отбирает материал для создания текста, как он компоует этот материал и т.п., результатом чего нередко становится в корне неверное понимание содержания текста, его концептуальной основы. И мы совершенно уверены в том, что в таких случаях происходит нарушение принципа функциональности обусловленности, который является основополагающим для восприятия и понимания текста [10].

3. Материалы и методы.

Методика восприятие и понимания текста с необходимостью учитывает тот факт, что, с одной стороны, «пути отражения объективной действительности в сознании и языке не бывают произвольными и случайными» [1, с. 262], а с другой, «мир может быть понят только через посредство неповторимо конкретного индивидуального опыта» [3, с. 129]. Такой опыт закрепляется в текстах разных жанров и типов, среди которых особое место занимают тексты научные и художественные (в том числе научно-популярные и художественно-публицистические), поскольку они выступают чаще всего как объекты изучения в рамках системы образования и именно такие типы текстов предлагаются обучающимся в качестве исходных для написания сочинения на экзамене по русскому языку. Как отмечает А.Н. Рудяков, подобные тексты обеспечивают иллюзию самостоятельного открытия субъектом восприятия некоторого явления или факта, поэтому такие тексты трудны для восприятия, их понимание

представляет собой качественный скачок [10]. Именно к таким текстам, вне всякого сомнения, применимы слова Ю.М. Лотмана: «мощный и глубоко диалектический механизм поиска истины, истолкования окружающего мира и ориентировки в нем» [6, с. 131]. Поэтому в процессе восприятия и понимания текста на первый план выходит проблема соотнесенности его частей и использования языковых единиц для выражения некоторого опыта. Ведь авторские представления о мире могут быть выражены только средствами языка, сущность которого «состоит в том, что он выражает не только деятельность мысли – понятия, суждения, но еще и представления, заключающие в себе чувственно-волевое отношение к понятиям и суждениям» [11, с. 11]. Этот тезис приобретает принципиальное значение в процессе интерпретации, поскольку делает явным тот факт, что текст представляет собой не просто отражение действительности, он выражает субъективное отношение автора к миру, явлениям, фактам, представлениям и т.д. Соответственно, автор предполагает, что адресат текста обладает некоторой апперцепционной базой, позволяющей с достаточной полнотой воспринять фактуальную и концептуальную информацию, содержащуюся в тексте. Однако при этом не исключается значительная вариативность восприятия, которая задается в том числе структурой текста, вплоть до полной невозможности интерпретировать предложенную информацию.

Очевидно, что границы вариативности, определяющие процесс восприятия и понимания текста, являются достаточно широкими, поэтому возникающие вследствие этого эффекты нельзя исчерпывающе описать. Однако существуют несколько сопровождающих восприятие практически любого текста эффектов, на которые следует обратить внимание, поскольку, на наш взгляд, они отражают специфику мышления и понимания, свойственные человеческому сознанию в целом. Во-первых, это отождествление внутритекстовой реальности и объективной действительности. Во-вторых, это отождествление себя с героями произведения и его автором, включая приписывание своего опыта и своих

интенций персонажам. В-третьих, это подмена содержания текста своими знаниями об объекте изображения (понимание текста подменяется знанием идей, фактов, почерпнутых не из предложенного произведения, а из окружающей действительности). Как следствие, во всех перечисленных случаях собственно текст оказывается явлением второстепенным, детерминированным окружающей действительностью.

Применительно к текстам, входящим в ГИА по русскому языку, это, в частности, означает, что школьники определяют проблему текста и позицию автора, исходя из своих представлений о том, какую проблему можно охарактеризовать через данные языковые единицы и как следует относиться к сформулированной проблеме. Так, например, даже единичное употребление в тексте, служащем отправной точкой для написания сочинения, слова «война» вызывает автоматическую реакцию учеников, которые указывают, что в тексте ставится «проблема войны». В случае неоднократного употребления автором текста этой же языковой единицы количество обучающихся, указывающих на «проблему войны» многократно возрастает. При этом дальнейшее рассуждение, как правило, строится фактически без учета концептуальных особенностей исходного текста, используются общераспространенные представления о военных событиях, игнорируются особенности авторского отражения действительности. Как показывает опыт работы со школьниками, студентами и учителями такое отношение к текстам, как ни странно, свойственно не только наивному реализму «здравого смысла», но и филологам. В результате понимание текста оказывается частичным, стержневые смысловые элементы произведения оказываются не выявленными или игнорируются, а интерпретация обуславливается внешними по отношению к тексту факторами.

Как представляется, описанные эффекты в достаточной степени осложняют как процессы восприятия и понимания текста, так и преподавание учебных дисциплин. Соответственно, для преодоления

возникающих проблем необходимо, с одной стороны, учитывать общие закономерности, обуславливающие вариативность восприятия, а также определить границы вариативности, за которыми интерпретация превращается в произвол, а с другой, на основе конкретной методики сформировать у обучающихся необходимые для успешного освоения материала и сдачи ГИА навыки чтения, восприятия и понимания текстов. Изучение этих аспектов восприятия текстов предполагает последовательный анализ наиболее распространенных ошибок обучающихся в процессе интерпретации ими текстов на экзамене и определение функционально обоснованных принципов истолкования содержания текстов. В качестве эмпирического материала использованы тексты, предложенные школьникам в 2018 и в 2019 годах и вызвавшие, как свидетельствуют форумы и социальные сети, у них наибольшую степень непонимания, и различные интерпретации этих текстов, представленные в работах обучающихся.

4. Результаты исследования.

Опыт работы в качестве руководителя предметной комиссии по русскому языку по проверке развернутых ответов ЕГЭ в течение нескольких последних лет убеждает, что фрагменты текстов, которые предлагаются в качестве основы для написания сочинения в рамках государственной итоговой аттестации по русскому языку, нередко вызывают совершенно не тот эффект, который бал запланирован составителями КИМов. При этом следует отметить, что структурирование текстов в соответствии с задачами экзамена является достаточным: каждый текст перерабатывается таким образом, чтобы проблема и позиция автора в нем были достаточно явными, не предполагали принципиальных дискуссий; каждый текст содержит не менее двух примеров, иллюстрирующих проблему (при этом текст фактически «распадается» на две части, каждая из которых освещает один из аспектов проблемы) и т.д. Однако в процессе восприятия текстов возникает ряд моментов, препятствующих полноте извлечения необходимой информации и ее структурированию.

В качестве основного примера рассмотрим истолкования содержания текста Д. Быкова, посвященного рассуждениям о пьесе «Горе от ума». Этот текст вызвал настолько бурную реакцию у выпускников, что автор даже записал обращение к школьникам и их родителям, в котором постарался разъяснить смысл своего текста.

Ограничусь только кратким пересказом основных моментов, важных для дальнейших рассуждений (полный текст доступен в Интернете). Итак, Д. Быков, приводя рассуждения о «Горе от ума», принадлежащие В.Г. Белинскому и А.С. Пушкину, вступает в полемику о том, что представляет собой умный человек, насколько он способен оценивать предмет своей страсти, как он воспринимает окружающих, почему он стремится всем рассказать о своих представлениях о мире и т.д. Главная мысль при этом заключается в том, что умный человек по определению воспринимает мир вокруг как достойный его внимания, не может трезво оценивать предмет своей страсти и считает, что окружающие разделяют или могут разделить его взгляды, хотя на самом деле все может обстоять иначе. В этом и заключается главная трагедия ума.

Традиционно составители экзаменационных заданий предлагают некий круг проблем, которые в большей или меньшей степени рассматриваются в тексте (по сути, это одна проблема в разных формах), и стараются при этом охватить все возможные, иногда довольно широкие интерпретации предложенного текста. Таким образом, учитывается некая вариативность восприятия текста.

Применительно к тексту Д. Быкова «амплитуда» интерпретаций оказалась совершенно непредсказуемой, хотя слово ум и однокоренные с ним употребляются в тексте намного чаще, чем все прочие единицы, поэтому даже в чисто статистическом отношении понятие ума оказывается в центре текста. И надо отдать должное многим выпускникам, которые все-таки писали о проблеме ума, хотя часто уходили в сторону от тезисов, предложенных Д. Быковым, например, начинали обсуждать, умен ли Чацкий,

и описывать известный драматический конфликт. Хотя в центре внимания обсуждение именно того, что представляет собой «ум философский, чаадаевский, чацкий, адский, самоцельный, занятый вечными вопросами».

Например, очень распространенным являлось утверждение, что в тексте поднимается проблема «неразделенной любви». Очевидно, что толчком к такому выводу послужило указание в словах В.Г. Белинского на любовь Чацкого к Софье, которая предпочитает Молчалина. Таким образом, в самом начале текста выделяется фрагмент, который читателю кажется важным в силу его личного жизненного опыта (косвенным подтверждением служит тот факт, что в процессе рассуждения авторы сочинений указывали на повсеместность таких ситуаций: *я сам/сама это неоднократно переживала/наблюдала*), а все дальнейшие рассуждения Д. Быкова попросту игнорируются или искажаются в угоду подтверждения своей собственной мысли. Доходит до абсурда: любовь к Софье приписывают не только Чацкому и Молчалину, но и Пушкину, и Белинскому, и даже буфетчику Петруше, который страдает из-за неразделенной любви. Поскольку Софья, действительно, никак не может разделить чувства всех перечисленных мужчин, то вывод об актуальности проблемы «неразделенной любви» звучит в сочинениях весьма убедительно. Только вот этот вывод не имеет ничего общего с исходным текстом.

Примерно такие же рассуждения привели других экзаменуемых к выводу о том, что в тексте ставится проблема «поиска своей второй половинки». Каждый из упомянутых в тексте людей озабочен этим, в том числе и Пушкин, «всю жизнь глубоко страдавший от непонимания». Подобные рассуждения хорошо аргументируются при помощи ссылок на различные литературные тексты, а также подтверждаются ссылками на личный опыт. При этом совершенно игнорируется, например, момент, что четыре последующих абзаца в первой же строке содержат слова *умный* и *ум*, а слово *половинка* или другие слова с таким же значением не встречается в тексте вообще.

Совершенно неожиданной стала проблема «злодея», которая была выявлена не менее чем десятью сдававшими экзамен. И это при том, что слово *злодей* употребляется всего дважды в двух взаимосвязанных предложениях, а сами злодеи характеризуются как противоположность умного человека. Но в основу сочинений легли тезисы о том, что злодеи бывают гениальными, что со злом нужно бороться, что злодеи завладели нашим миром. Конечно, обозначенные тезисы очень легко подтверждаются примерами из литературы (профессор Мориарти и т.п.), поэтому автор сочинения наверняка убежден, что он построил безупречную логическую цепочку. Только вот начинается эта цепочка в его собственном сознании, а вовсе не в исходном тексте Д. Быкова.

Фактически путем несложных логических умозаключений сдающие экзамен умудряются обнаружить в тексте даже такие проблемы, которые не обозначены словесно. Так, в этом же тексте была выделена проблема «чтения», поскольку умный человек – это только тот, кто читает, без этого об уме речи быть не может. То есть ключевое понятие было найдено, однако интерпретация рассуждений об уме стала следствием совершенно отвлеченных рассуждений, не имеющих оснований в тексте Д. Быкова.

В 2019 году сходную реакцию у школьников вызвал текст В. Драгунского, получивший в сетевом сообществе название «Про лопату». Разнообразие интерпретаций концептуальной информации, содержащейся в этом тексте, также вызвано попытками подменить восприятие текста собственными размышлениями, ассоциирующимися с некоторым набором языковых единиц в исходном тексте (в данном случае ключевой единицей оказалось слово *лопата* и связанные с ней действия).

Следует отметить, что этот текст организован совершенно иначе, чем текст Д. Быкова, в котором стержневой компонент представлен словом *ум* и производными от него, благодаря чему он достаточно легко вычленяется. А в тексте В. Драгунского в первом абзаце рассуждения автора строятся вокруг слова *лопата*, которое во второй части произведения не используется.

Вследствие этого текст как бы «распадается» на две самостоятельные части в сознании воспринимающего субъекта, читатель утрачивает стержневой компонент, который пытается соотнести с наиболее частотной языковой единицей в первом абзаце. Таким образом, можно увидеть, что школьники ориентируются на внешние связи в тексте, упуская из виду его внутреннюю цельность, которая проявляется прежде всего в соотнесенности частей текста между собой.

С функциональной точки зрения мы сталкиваемся в таких ситуациях с непониманием того, что представляет собой текст, хотя, казалось бы, искусственные, специально сконструированные тексты должны в полной мере отвечать своему назначению. Но, извлекая из целостного текста, каковым, например, является повесть В. Драгунского «Он упал на траву...», некоторые фрагменты и комбинируя их для использования в качестве текста на экзамене, необходимо учитывать, во-первых, что в этом случае неизбежно сохранение каких-то компонентов, связывающих полученный отрывок с исходным произведением, во-вторых, что воспринимающий субъект, нацеленный на поиск конкретных конститутивных моментов в тексте, должен исходить из некоторой общей методики обработки текста и извлечения из него нужной информации. В обоих случаях (и при конструировании текста, и при его восприятии) необходимо опираться на функциональный подход, рассматривающий текст как инструмент, созданный с конкретной целью [10], без этого в процессе адаптации текста могут быть упущены принципиально важные моменты, имеющие отношение к его цельности (именно так получилось с текстом В. Драгунского), а в процессе осмысления текста без применения соответствующих навыков будут возникать эффекты, препятствующие адекватной интерпретации его содержания.

5. Заключение.

По нашему мнению, приведенные примеры демонстрируют уровень подготовленности современных школьников к восприятию и интерпретации

текстовой информации. Сформированный в процессе обучения подход, который исходит не из текста, а из собственных, порой очень наивных, представлений о том, как все должно быть, затрудняет понимание текста, и даже препятствует этому. В итоге текст превращается в повод поговорить о своих размышлениях о жизни и перестает быть источником чего-то нового, ранее неизвестного, подталкивающего читателя к преодолению своей инерции мышления. Д. Быков в своем видеообращении очень хорошо сказал об этом: «Как видите, ничего мудреного здесь нет. Если бы вы его два раза перечитали, вы бы все поняли. Проблема только в том, что мы за последнее время отвыкли от текстов, которые хоть немножечко будят мысли».

Безусловно, в данном случае речь идет не о вине обучающихся или их нежелании вникнуть в смысл текста. Можно выделить множество причин, обуславливающих искажения при восприятии информации. Например, достаточно частотным является непонимание (незнание) обучающимися отдельных слов (в одном из текстов, например, было совершенно незнакомое многим школьникам слово *дрезина*, что вызвано его неактуальностью в речи). Также следует отметить, что различные возможные эффекты восприятия текста необходимо попытаться предусмотреть еще на стадии подготовки фрагмента к использованию в КИМах, например, использовать фокус-группы, которые позволят учесть особенности мышления человека соответствующего возраста. Но все же ключевым моментом является формирование функциональных навыков прочтения текстов.

Разработка принципов «смыслового чтения» (*reading literacy*) с учетом функциональной структуры текста как раз и призвана дать нам инструментарий, с помощью которого мы сможем научить видеть в тексте не набор слов, предложений или разрозненных фактов, а целостную систему, которая предназначена для «пробуждения мысли», для стимулирования читателя к преодолению своего опыта и расширения/преобразования его представлений о мире. И прежде всего на этом пути необходимо определить границы вариативности, за которыми интерпретация превращается в

произвол. Ведь содержание, заключенное в тексте, несмотря на его индивидуальный характер, не может интерпретироваться воспринимающим субъектом произвольно: способность воспринимать и понимать тексты должна формироваться как ключевое умение обучающегося.

Необходимо также на основе конкретной методики, учитывающей задачи, которые ставятся на экзамене, сформировать у обучающихся необходимые для успешного освоения учебного материала и сдачи ГИА навыки чтения, восприятия и понимания текстов. Овладение такими навыками позволит избежать не только необоснованной интерпретации отдельных текстов, но обеспечит необходимый уровень понимания содержания текста, а также позволит усовершенствовать подготовку обучающихся к сдаче ГИА.

Список литературы

1. Абаев В.И. Отражение работы сознания в лексико-семантической системе языка // Ленинизм и теоретические проблемы языкознания. М.: Наука, 1970. С. 232-262.
2. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста : учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М. : Флинта : Наука, 2007. 520 с.
3. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. М.: Изд-во «Лабиринт», 1998. 336 с.
4. Валгина Н.С. Теория текста. Учебное пособие. М.: Логос, 2003 г. 280 с.
5. Каменская О.Л. Текст и коммуникация: Учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз. М.: Высш. шк., 1990. 152 с.
6. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Л.: Просвещение, 1972. 350 с.
7. Михайлов Н. Н. Теория художественного текста: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 224 с.

8. Николина Н.А. Филологический анализ текста: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 256 с.
9. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения. Теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом. М.: Форум, 2015. 368 с.
10. Рудяков А.Н. Топоры и тексты. Лингвистическая инструментология: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2013. 312 с.
11. Рудяков Н.А. Поэтика, стилистика художественного произведения. Симферополь: Таврия, 1993. 146 с.
12. Теория текста: учеб. пособие / Ю.Н. Земская, И.Ю. Качесова, Л.М. Комиссарова, Н.В. Панченко, А.А. Чувакин; под ред. А.А. Чувакина. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Флинта: Наука, 2010. 224 с.
13. Тюпа В.И. Анализ художественного текста: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 336 с.
14. Artelt C., Schiefele U. and Schneider W. Predictors of reading literacy // European Journal of Psychology of Education, Vol. XVI/3. 2001. P. 363-383. URL: <http://dx.doi.org/10.1007/BF03173188> (accessed 03.07.2019). (In Eng.).
15. Becker M., McElvany N. and Kortenbruck M. (2010), Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study // Journal of Educational Psychology, Vol. 102/4. 2010. P. 773-785. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/a0020084> (accessed 05.07.2019). (In Eng.).
16. Bergler S. (1995). From Lexical Semantics to Text Analysis // In Saint-Dizier, Patrick, & Viegas, Evelyne (Eds.), Computational Lexical Semantics. Cambridge, England: Cambridge University Press. 1995. P. 98-124.