

DOI: 10.21672/1818-4936-2020-74-2-084-093

### **ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА В УСЛОВИЯХ ДВОЙНОГО КОММУНИКАТИВНОГО БАРЬЕРА**

**Симоненко Марина Александровна**, кандидат филологических наук, Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20а, e-mail: MASimonenko@yandex.ru.

**Багринцева Ольга Борисовна**, кандидат филологических наук, Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20а, e-mail: bagrintsevaob@gmail.com.

**Новикова Евгения Борисовна**, кандидат филологических наук, Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, 61002, Украина, г. Харьков, ул. Ярослава Мудрого, 25, e-mail: vasilyok@ukr.net.

Представленная работа относится к числу исследований, направленных на моделирование индивидуальных стратегий понимания текста. Об актуальности и перспективности подобных исследований свидетельствует их научная и прикладная значимость: очевидно, что эффективность современного читателя во многом обусловлена индивидуальным набором его читательских стратегий. В статье освещаются результаты экспериментального исследования рецепции учебного текста на английском языке носителями русского языка. В роли испытуемых выступили студенты и школьники старших классов. Восприятие текста происходило в условиях двойного коммуникативного барьера: текст-стимул содержал пропуски, и для их заполнения предлагалось выбрать один из трёх вариантов, каждый из которых содержал ошибку. Дополнительным барьером стала языковая принадлежность текста (текст на иностранном языке). Участникам эксперимента предлагалось объяснить свой выбор. Именно тексты-пояснения послужили материалом для моделирования индивидуальных стратегий понимания текста в двух группах испытуемых, дифференцированных по возрасту и уровню языковой компетенции. В ходе исследования выявлен комплекс интерпретационных стратегий, выделены его ядро и периферия, определены специфичные стратегии для каждой группы реципиентов. К числу ведущих стратегий понимания, по данным экспериментального исследования, относятся стратегии механического перекодирования (перевод), перефразирования, переструктурирования, свободного толкования и формально-логического анализа.

**Ключевые слова:** индивидуальные стратегии понимания, проекция текста, глубинная предикация, механизм смысловых замен, стимул, реакция, интерпретация текста

### **FOREIGN TEXT UNDERSTANDING INDIVIDUAL STRATEGIES UNDER THE DOUBLE COMMUNICATIVE BARRIER CONDITIONS**

**Simonenko Marina A.**, Candidate of Philological Sciences, Astrakhan State University, 414056, Russia, Astrakhan, 20a Tatischev st., e-mail: MASimonenko@yandex.ru.

**Bagrintseva Ol'ga B.**, Candidate of Philological Sciences, Astrakhan State University, 414056, Russia, Astrakhan, 20a Tatischev st., e-mail: bagrintsevaob@gmail.com.

**Novikova Yevgeniya B.**, Candidate of Philological Sciences, Kharkov National Automobile and Highway University, 61002, Ukraine, Kharkov, 25 Yaroslava Mudrogo st., e-mail: vasilyok@ukr.net.

The research work under consideration contributes to the modelling of text comprehension strategies. High potential of such researches is determined by their scholarly and applied significance as, obviously, effectiveness of the modern

reader is in relation to the individual set of the reader's strategies. The article presents the findings of the experimental investigation into the reception of a text for English learners. The two test groups included senior school students and university students, the both are native speakers of Russian. While perceiving the text the test groups faced a "double communicative barrier" as the stimulus text contained gaps and the three options to fill the gaps were all incorrect. The language of the text was another barrier for non-English speakers. The test groups had to explain their choice of the option, these verbal comments served as the study data for further modelling of comprehension text strategies in two test groups differentiated by age and language competence. The research resulted in revealing interpretative strategies, detecting their nucleus and periphery, specifying strategies for each test group. The strategies modelled are mechanical re-coding (translation), re-phrasing, loose interpretation and logical analysis of linguistic forms.

**Keywords:** individual comprehension strategies, text representation, terminal predication, mechanism of sense substitution, stimulus, response; text interpretation

Вопросы, связанные с восприятием и пониманием текста, традиционно находятся в фокусе внимания общей психолингвистики и психолингвистики текста, как отечественной, так и зарубежной [2; 5; 8; 10; 11; 12; 15; 16]. Нейрофизиологические процессы идентификации, обработки и активации составляющих текста лежат в основе его восприятия [2]. Понимание текста есть процесс и продукт построения читательской проекции [13]: читатель движется от внешнего текста к внутреннему контексту, собственному опыту и знаниям, а затем снова к тексту внешнему, проецируя на него свои знания, переживания и опыт; воспринимаемый текст всегда интериоризуется в сознании реципиента. По мнению Л.О. Бутаковой, восприятие, понимание и интериоризация составляют психолингвистическую модель рецепции текста [2].

В повседневной практике прочтения множества текстов вырабатываются индивидуальные стратегии понимания, способы ориентирования в содержательно-смысловой ткани текста. В научном сообществе высказываются многочисленные гипотезы и разрабатываются концепции относительно механизмов выбора стратегий и опор при восприятии и понимании текста [4; 5; 10; 11; 12; 14; 15; 16].

Цель исследования заключается в выявлении индивидуальных стратегий понимания иноязычного текста в условиях двойного коммуникативного барьера. В процессе реализации цели решались следующие задачи:

- 1) разработка методики экспериментального исследования;
- 2) проведение эксперимента в двух группах испытуемых;
- 3) моделирование индивидуальных стратегий понимания текста.

Научная новизна исследования состоит в разработке и апробации специальной экспериментальной методики: рецепция текста на иностранном языке происходила в условиях двойного коммуникативного барьера, что, на наш взгляд, обеспечило репрезентативность полученных в ходе эксперимента реакций и позволило сделать выводы об особенностях выбора стратегий и опор в двух группах испытуемых, дифференцированных по возрасту и уровню языковой подготовки.

В зарубежной лингвистике широко освещаются стратегические модели понимания (термин Т. ван Дейка), которые базируются на двух принципах – «снизу-вверх» и «сверху-вниз» [4; 14; 15; 16]. Модель «снизу-вверх» представлена стратегиями навигации в поверхностной структуре текста с опорой на знания языка, включая знания о средствах локальной связности между фрагментами текста. Модель «сверху-вниз» охватывает стратегии конструирования проекции текста с опорой на глобальную систему знаний реципиента, его опыт и знания о мире. Стратегии понимания, относящиеся к первой модели, имеют в качестве финальной интерпретанты такие формы репрезентации

выводного знания, как перифраз и перевод слова, фразы, предложения или целого фрагмента текста [16]. Результатом активации второй стратегической модели являются такие реакции реципиента, как прогнозирование содержания, собственные выводы, комментирование, оценка, эмоциональная реакция, обобщенное представление информации, определение главной мысли [16].

Психолингвистическая «концепция смысла» (А.И. Новиков) предлагает набор вербальных стратегий понимания, исходя из представления о тексте как «проекции определенного содержания смысловой системы продуцента на смысловую систему реципиента» [2]. А.И. Новиков различает стратегии «извлечения» и «приписывания»:

1) первая заключается в использовании интерпретаторами текста лексических средств, непосредственно содержащихся в воспринимаемом тексте (эндо-лексика);

2) вторая стратегия состоит в перефразировании содержания, замещении лексических единиц текста словами с более общим значением, отвлечённым по отношению к содержанию исходного текста (экзо-лексика) [10].

Стратегия «приписывания» предполагает выход за пределы актуального контекста и актуализацию широкого спектра знаний, как языковых, так и энциклопедических, знаний о мире. Стратегия «извлечения» замыкает реципиента в пространстве конкретного текста, ограничивая его интерпретационный потенциал. Названные стратегии реализуются в серии частных смысловых реакций (перевод, визуализация, оценка, мнение и т. д.), которые демонстрирует реципиент в процессе интерпретации текста.

В русле психолингвистической теории значения как достояния индивида (А.А. Залевская) стратегии понимания рассматриваются в контексте разнообразных опор при построении проекции текста [5; 8; 9; 11; 12]. В качестве таких опор выступают контекст (в частности, ключевые слова и заголовок), ситуация, индивидуальный опыт реципиента. При этом «внешние и внутренние опоры взаимодействуют на разных уровнях осознаваемости по линиям языковых и энциклопедических знаний... при обязательном эмоционально-оценочном переживании идентифицируемых смыслов» [5, с. 453]. Стратегия выбора определённых опор в качестве приоритетных для распознавания смысла текста зависит от ряда факторов: от жанра и типа текста, от специфики индивидуального опыта и базы знаний реципиента, от коммуникативной ситуации, от эмоционального состояния читателя в момент восприятия текста.

Рецепция текста на иностранном языке имеет свои особенности. Понимание учебного иноязычного текста сопряжено с необходимостью преодолеть коммуникативные затруднения, в связи с чем возрастает роль осознанного контроля при восприятии поверхностной структуры сообщения. Если фокус внимания смещается в сторону языковой оболочки, смысловой компонент высказывания при этом может оттесняться на второй план. В результате возрастает степень влияния языка исходного текста: «"гипноз" языка оригинала ... в переводном тексте приводит к возникновению кальки, чужеродности, которых не ощущает носитель языка, порождающий текст перевода» [3, с. 139]. Однако в ряде случаев наблюдается обратная тенденция – игнорирование существенных компонентов в поверхностной структуре первоисточника; незнание языковых норм может компенсироваться наличием связей в семантической памяти реципиента, что при усвоении второго языка приводит к «появлению штампов и клише, большей стандартизации и стереотипизации речи» [3, с. 141]. По мнению М.В. Соловьёвой, в процессе понимания иноязычного текста имеет место взаимодействие стратегий опоры и стратегий построения проекции текста; результирующая понимания – индивидуальная проекция текста – строится по ключевым словам и с опорой на выводные знания [12].

С учётом разных научных позиций на сущность индивидуальных стратегий понимания текста и с опорой на результаты проведённого эксперимента

мы предлагаем комплекс стратегий понимания иноязычного текста в условиях двойного коммуникативного барьера. Это стратегии механического перекодирования (перевод), перефразирования, переструктурирования, свободного толкования и формально-логического анализа.

Названные стратегии базируются на основополагающих принципах функционирования психики. Речь идёт о механизмах глубинной предикации и смысловых замен при постоянном контроле, точнее, самоконтроле, за конечным продуктом интерпретации. Посредством глубинной предикации устанавливается факт связи одного психического компонента с другим, это «акт замыкания связи во внутреннем контексте как основание для переживания понятности воспринимаемого» [7, с. 98]. Принцип смысловых замен заключается в переосмыслении содержания исходного текста и интеграции продукта переосмысления в концептуальную систему реципиента.

В рамках эмпирического этапа исследования был проведён психолингвистический эксперимент, направленный на выявление индивидуальных стратегий понимания учебного текста на английском языке старшими школьниками и студентами вуза.

В эксперименте приняло участие 60 испытуемых (далее – ии.): 30 слушателей первого курса департамента непрерывного образования Астраханского государственного университета, обучающиеся по специальности «Учитель английского языка», и 30 старшеклассников (школьников 10–11 классов астраханских школ). Дифференциация групп происходила по возрастному признаку и уровню владения иностранным языком.

В ходе исследования применялась специально разработанная экспериментальная методика: популярная в психолингвистике методика дополнения [1] была модифицирована с учётом цели исследования. Выявление индивидуальных стратегий понимания текста осуществлялось в условиях искусственно созданного коммуникативного препятствия, в нашем случае речь идёт о двойном коммуникативном затруднении в виде пробела в тексте и необходимости выбора из трёх неверных ответов. Дополнительным барьером является языковая принадлежность текста (текст на иностранном языке). Сталкиваясь сразу с несколькими коммуникативными затруднениями, ии. переходят на более высокий уровень осознанности и самоконтроля за собственной речемыслительной деятельностью, что создаёт благоприятные предпосылки для моделирования стратегий понимания.

Итак, ии. предлагался бланк с текстом на английском языке; текст содержал шесть пропусков. Учебный текст размещён на специализированном сайте (<https://en-ege.sdamgia.ru/test?theme=29>) и предназначен для подготовки к ЕГЭ по английскому языку. Согласно инструкции, ии. должны были заполнить пропуски в тексте, выбрав один из трёх предложенных вариантов. Все тестовые ответы были намеренно искажены, содержали либо грамматическую, либо речевую ошибку. При выборе варианта для вставки ии. должны были объяснить свой выбор на русском языке. Именно эти тексты-пояснения послужили материалом для последующего анализа стратегий понимания текста. На бланке указывались возраст и пол ии., все бланки были анонимные. Всего было обработано 60 бланков, общее количество текстов-пояснений в обеих группах испытуемых – 360.

Отказов выполнять задание не было: и школьники, и студенты охотно заполняли пропуски, несмотря на то, что все варианты были неверными. Данный факт, на наш взгляд, свидетельствует о том, что вне зависимости от уровня языковой компетенции и сложности коммуникативного задания испытуемые осуществляют выбор, ориентируясь, прежде всего, на семантику отдельных (знакомых) слов или текстового фрагмента, часто оставляя без внимания грамматическое оформление высказывания. В обзорной статье А.А. Залевской возможные причины языковой ошибки при освоении второго языка объясняются фактором влияния грамматики промежуточного языка,

«набора правил, которые могут быть выведены из изучаемого языка, перенесены из родного языка или вообще “изобретены” обучающимся индивидом» [6, с. 13]. Зафиксированное в эксперименте частое игнорирование ошибок в предложенных нами вариантах, вероятно, связано со спецификой индивидуальной грамматики промежуточного языка: большинство испытуемых не идентифицирует ошибку, исходя из собственных представлений о речевых нормах иностранного языка.

В таблице 1 приводим фрагменты текста-стимула, содержащие пробелы, предложенные варианты вставок и количество их. (в процентах), выбравших определённый вариант.

Таблица 1

**Количественные показатели выбора вариантов для вставки  
в текст-стимул в двух группах ии.**

Фрагмент из предъявленного текста	Варианты вставок	Количество ии., %		
		Школьники	Студенты	
<i>A friendship involves committing oneself to help another person</i> <b>A</b> _____.	<b>A.</b> 1) <i>which is your real friend;</i> 2) <i>whenever he need;</i> 3) <i>when you are feeling this</i>	выбран вариант 1	29	31
		выбран вариант 2	71	69
		выбран вариант 1	38	36
		выбран вариант 2	50	28
<i>A couple of summers ago I met this guy who I ended up spending almost all of my free time with. His parents did not approve of our dating because of our age difference, B</i> _ . He told me the day we met that he had joined the air force and would leave for overseas that coming October.	<b>B.</b> 1) <i>whose position was clear enough;</i> 2) <i>what wasn't as big in fact;</i> 3) <i>and my parents didn't too</i>	выбран вариант 3	12	36
		выбран вариант 1	30	9
		выбран вариант 2	10	18
		выбран вариант 3	60	73
<i>I turned to my friends for support, but to my surprise, C</i> _____ . I had spent so much time with this guy and so little time with them, that they did not feel sorry for me when he left.	<b>C.</b> 1) <i>they supported as usually;</i> 2) <i>they were going through with me;</i> 3) <i>they refused helping</i>	выбран вариант 1	30	11
		выбран вариант 2	25	20
		выбран вариант 3	45	69
		выбран вариант 1	57	–
<i>When my boyfriend D</i> _____ , our relationship changed. I tried to fix all the aspects in my life that had gone so wrong in the previous six months.	<b>D.</b> 1) <i>was calling me;</i> 2) <i>arrived to the city;</i> 3) <i>has returned back home</i>	выбран вариант 2	43	100
		выбран вариант 3	–	8
		выбран вариант 1	67	42
		выбран вариант 2	–	8
<i>This experience taught me that true friendships will only survive if one puts forth effort to make them last. Keeping friends close will guarantee that I E</i> _____ . When a relationship falls apart, a friend will always do everything in their power to make everything less painful.	<b>E.</b> 1) <i>find new friends;</i> 2) <i>am eternally grateful for a second chance;</i> 3) <i>forever remained true friend</i>	выбран вариант 1	33	50
		выбран вариант 2	–	8
		выбран вариант 3	67	42
		выбран вариант 1	67	42
<i>As for me, I try to keep my friends as close as I can. I know they will always support me in whatever I do, and to them, I F</i> _____ .	<b>F.</b> 1) <i>will always take a helping hand;</i> 2) <i>was always ready to help;</i> 3) <i>am as good a friend as they</i>	выбран вариант 1	67	42
		выбран вариант 2	–	8
		выбран вариант 3	33	50
		выбран вариант 1	67	42

Из таблицы следует, что вариативность выбора не зависит от степени сложности семантики и синтаксиса воспринимаемого фрагмента: ии. демонстрируют относительное единство при обработке как простых в языковом

отношении сообщений (вставка А), так и более сложных, развёрнутых конструкций (вставка Е). Разнообразие реакций также в равной степени проявляется при восприятии фрагментов разного уровня сложности (вставки В, С, D, F). Вероятно, распознавание смысла иноязычного сообщения происходит с опорой на отдельные ключевые слова. Локальные связи между отдельными компонентами высказывания часто игнорируются либо не фиксируются вообще. В этом случае в основе выбора лежит принцип реконструкции смысла целого фрагмента по его отдельным компонентам без учёта всего диапазона локальных связей. Следовательно, вариативность реакций может быть обусловлена тем, какое ключевое слово окажется в фокусе внимания реципиента в точке «здесь-и-сейчас» в силу его узнаваемости и понятности; именно это слово и будет задавать определённый угол восприятия целого сообщения.

Особая роль ключевых слов при восприятии иноязычного текста подтверждается и качественным анализом текстов-пояснений. Большой процент среди них составляют тексты, демонстрирующие стереотипность реакций: в фокус внимания ии. попадают знакомые слова (*friendship, real, friend, help, need, support*), которые семантизируются во внутренней речи и в процессе интерпретации выводятся во внешний контекст в форме стандартных фраз, отражающих традиционные представления о дружбе. Подобные реакции отличаются высокой степенью обобщённости и отвлечённости от конкретного контекста. Например, *лучшему другу нужно помогать всегда; друзья помогают друг другу; настоящие друзья помогают всегда; друзья должны поддерживать в трудных ситуациях* (школьники); *помочь можно только тому, кому эта помощь нужна; настоящие друзья всегда тебя поддерживают* (студенты). Очевидно, что для авторов подобных текстов основной опорой при понимании содержания и смысла высказывания служили отдельные ключевые слова, а не связанный контекст. М.В. Соловьёва также указывает на значимость ключевых слов для построения индивидуальной проекции текста [12].

В основе подобных реакций лежит стратегия механического перекодирования (перевод) на уровне словоформ и минимальных контекстов (словосочетаний), автоматический перенос отдельных, понятных интерпретатору, компонентов текста-стимула в текст-пояснение.

В тех случаях, когда языковые знания позволяют анализировать более протяжённые текстовые единицы, механическое перекодирование реализуется в форме перевода отдельных фрагментов высказывания. При этом исходное сообщение практически не подвергается смысловой трансформации, знакомые фразы и конструкции (например, *parents didn't approve, age difference, to my surprise, refused helping, had spent little time, he left*) просто переводятся на родной язык: *в этом абзаце говорится про то, что родители парня не одобрили их знакомство, так как разный возраст; в этом предложении говорится о разнице в возрасте; она тратила много времени на общение с парнем, поэтому друзья не поддержали её, когда он уезжал* (студенты); *тут говорится, что к удивлению девочки, друзья отказались поддержать её из-за того, что она проводила с ними мало времени; друзья отказались помогать* (школьники). Иногда ии. прямо указывают на осознанный выбор перевода как способа осмысления языковой ситуации: *при переводе подходит вставка «он прибыл в город»* (школьники); *из перевода следует, что он уехал, а потом вернулся* (студенты). Подобные вербальные реакции максимально отражают содержание контекста и потому достаточно конкретны. В обеих группах процент ии., использующих механическое перекодирование (перевод), составляет 38 %.

Перефразирование имеет место в тех случаях, когда ии., сохраняя ядерный смысл исходного фрагмента, дополняют его переосмысленными конкретизирующими компонентами. Перефразированию подвергаются отдельные лексемы и словосочетания. Так, фраза *committing oneself*, очевидно сложная для перевода, перефразируется по-разному: *настоящий друг поможет другу*

из альтруистических соображений; в предложении говорится о самоотдаче, самопожертвовании в дружбе (студенты). Перефразирование базируется на принципе ассоциирования: реакция порождается ассоциативной связью, существующей в сознании реципиента, а не вытекает непосредственно из содержания высказывания. Внешний контекст запускает процесс поиска в индивидуальной информационной базе, играя роль своеобразного триггера. Конструкция *whenever he need* подвергается переформулированию, обогащаясь при этом дополнительными смыслами: *речь в тексте идёт именно о настоящей дружбе, а не взаимовыгодных отношениях; друзья должны быть рядом в трудный период жизни человека* (школьники). Разные варианты перефразирования сочетания *didn't feel sorry for me* свидетельствуют о степени полноты понимания вербального контекста: *друзья девушки не почувствовали её (не вошли в её положение); друзья не могли найти слов утешения для неё* (студенты). В качестве приоритетной стратегии перефразирования выбирают 5 % школьников и 16 % студентов.

Переструктурирование связано с экспликацией связей и отношений, явно в тексте не выраженных, но потенциально возможных, выводимых из контекста без особых затруднений. Переструктурирование исходной синтаксической модели позволяет реципиентам дополнять текст собственными комментариями и выводами. Примером могут служить некоторые пояснения выбора вставки В: *у них была разница в возрасте, потому что парень улетел служить в армии, а значит, он старше; она, возможно, была слишком юна для него, а он собрался в армию; родителей пугала разница в возрасте, они хотят лучшего для своих детей, переживают за них* (школьники); *я думаю, что в тексте описывается ситуация, когда девушка гораздо младше парня, следовательно, её родители тоже были против* (студенты). Участники эксперимента делают выводы о разнице в возрасте и о реакции родителей, опираясь на контекстуальные компоненты (*age difference, parents, didn't approve*), дополняя исходный контекст собственными умозаключениями.

Данная стратегия предполагает активацию участков мозга, ответственных за построение синтаксических связей. Так, вербальные реакции на стимульный фрагмент с пробелом F демонстрируют опору на знания о специфике сочинительной связи, поэтому семантика высказывания выводится не только из знания отдельных слов, но и из понимания внутриконтэкстных связей. При этом переструктурирование не вызывает трансформацию смысла: *её друзья всегда ей помогут, и, в свою очередь, она будет для них хорошим другом; друзья всегда помогут, и рассказчик будет вести себя так же по отношению к ним; в тексте говорится, что она всегда будет помогать друзьям, как и они ей* (студенты). Стратегия переструктурирования практически в равной степени характерна для студентов (16 %) и для школьников (20 %).

Стратегия свободного толкования фиксируется чаще среди школьников (20 %). Студенты прибегают к данной стратегии гораздо реже (5 %). Свободное толкование имеет место в тех случаях, когда ии. в процессе интерпретации опираются преимущественно на личностное знание и эмоциональную оценку. В поверхностной структуре текста в точке «здесь-и-сейчас» высвечиваются отдельные компоненты (лексемы или даже минимальные синтаксические конструкции), которые служат фоном для манифестации личностных переживаний, мотивированных текстом, но с текстом непосредственно не связанных: *мне кажется, что друзья являются близкими людьми, которые тоже могут сопереживать вам и делиться полезными советами, поскольку они лучше знают нас, чем остальные; сразу нельзя понять, кто твой настоящий друг; есть родители, которые против дружбы между двумя людьми, не понимая, что могут погубить* (студенты); *разница в возрасте не всегда плохо. Например, у меня была девушка старше меня на три года, и у нас были хорошие отношения; разговоры важны в жизни каждого человека – вся жизнь строится на общении; не существует любви на расстоянии*

(школьники). Кроме того, апелляция к личностному опыту, на наш взгляд, помогает ии. скрыть нежелательные эффекты при столкновении с непонятным или непривычным языковым фактом, «сохранить лицо» в тех случаях, когда прямое толкование может выдать языковую некомпетентность.

Стратегия формально-логического анализа преимущественно используется студентами (16 %), реже – школьниками (5 %), что можно объяснить более высоким уровнем языковой подготовки. В фокусе внимания оказывается грамматическое оформление фрагментов для вставок; приводимые аргументы базируются на знании грамматических норм языка: *which не подходит, так как person – одушевл. сущ., нужно слово who; в первом предложении используется отрицание, а в английском предложении может использоваться только одно отрицание; действие завершилось (важен результат), поэтому подходит вариант в Pr.Perfect; должен присутствовать синтаксический параллелизм – they will always support...I will always take...* (студенты).

В ряде случаев не представляется возможным идентифицировать какую-то одну стратегию, используемую для интерпретации стимула. Очевидно, мы имеем дело с активацией сразу нескольких стратегий, что объясняется спецификой организации ментального лексикона – «чрезвычайно сложной системы многоярусных и многократно пересекающихся полей, с помощью которых упорядочивается и хранится... разносторонняя информация о предметах и явлениях окружающего мира, об их свойствах и отношениях, об их оценке индивидом... об особенностях обозначающих их вербальных единиц» [5, с. 428].

Наиболее часто фиксируются случаи интеграции стратегий перефразирования и переструктурирования. Так, текст-пояснение выбора варианта для вставки *D* содержит элементы перефразирования и переструктурирования: *я думаю, что парень вернулся совсем другим человеком из армии, с другим мировоззрением, и их дружба изменилась* (школьники). Исходная лексема *relationship* конкретизирована лексемой *дружба*, а последующий предикат *changed* мотивирует собственные выводы реципиента о произошедших в человеке изменениях. Комбинирование нескольких стратегий понимания наблюдается как среди школьников (12 %), так и среди студентов (9 %).

Таким образом, в результате экспериментального исследования были выявлены индивидуальные стратегии рецепции и понимания иноязычного текста в двух группах испытуемых. Общей приоритетной стратегией является механическое перекодирование отдельных компонентов текста-стимула на язык перевода. Данная стратегия входит в ядро всего комплекса стратегий. В выборе остальных стратегий наблюдаются значительные расхождения. В группе студентов к ядру комплекса примыкают стратегии перефразирования, переструктурирования и формально-логического анализа, на периферии располагается стратегия свободного толкования. В группе школьников вторую позицию по частотности выбора занимают стратегии переструктурирования и свободного толкования, периферийную часть составляют стратегии перефразирования и формально-логического анализа. Интегрированное использование нескольких стратегий не характерно для обеих групп испытуемых. Специфика выбора стратегий в каждой группе обусловлена различиями в языковом опыте испытуемых: студенты используют стратегии, предполагающие логико-семантический анализ текста-стимула, школьники в большей степени, чем студенты, апеллируют к экстралингвистическому знанию и личностному опыту. Эксперимент также показал, что восприятие, понимание и интерпретация текста на иностранном языке возможны даже в условиях двойного коммуникативного барьера, поскольку индивидуальная «навигация» по тексту всегда осуществляется в двух направлениях: имеет место постоянная интеракция между внешним текстом (стимулом) и внутренним контекстом реципиента. Медиатором служит внутренняя речь, пластичность которой обуславливает динамику индивидуальных стратегий понимания текста.



**Список литературы**

1. Белянин В. П. Психолингвистика / В. П. Белянин. – М. : Флинта, 2004. – 232 с.
2. Бутакова Л. О. Психолингвистические методы исследований процессов порождения и восприятия современного русскоязычного документа / Л. О. Бутакова. – Режим доступа: <http://www.ejournals.eu/Language-and-Method/2016/2016/art/6727/>, свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус. (дата обращения: 02.03.2019).
3. Гохлернер М. М. Психологический механизм чувства языка / М. М. Гохлернер, Г. В. Ейгер // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 137–142.
4. Дейк Т. А. ван. Стратегии понимания связного текста / Т. А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1988. – Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. – С. 153–211.
5. Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды / А. А. Залевская. – М. : Гнозис, 2005. – 543 с.
6. Залевская А. А. Речевая ошибка как инструмент научного исследования / А. А. Залевская // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 9. – С. 6–22.
7. Залевская А. А. Психолингвистические проблемы семиозиса / А. А. Залевская // Вопросы психолингвистики. – 2016. – № 3 (29). – С. 93–103.
8. Медведева И. Л. Психолингвистические проблемы функционирования неродного языка : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / И. Л. Медведева. – Уфа, 1996. – 46 с.
9. Михайлова Т. В. Особенности восполнения эллиптических конструкций : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т. В. Михайлова. – Тверь, 1997. – 18 с.
10. Новиков А. И. Доминантность и транспозиция в процессе осмысления текста / А. И. Новиков // Проблемы прикладной лингвистики. – М. : Институт языкознания РАН, 2002. – С. 155–180.
11. Рафикова Н. В. Психолингвистическое исследование процессов понимания текста : монография / Н. В. Рафикова. – Тверь : Тверской гос. ун-т, 1999. – 144 с.
12. Соловьёва М. В. Стратегии понимания иноязычного текста : дис. ... канд. филол. наук / М. В. Соловьёва. – Тверь : Тверской го. ун-т, 2006. – 156 с.
13. Сорокин Ю. А. Введение в этнопсихолингвистику / Ю. А. Сорокин. – Ульяновск : УлГУ, 1998. – 138 с.
14. Gascoigne C. Documenting the initial second language reading experience: The readers speak / C. Gascoigne // Foreign Language Annals. – 2002. – Vol. 35, № 5. – P. 554–560.
15. Kintsch W. The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model / W. Kintsch // Psychological Review. – 1988. – Vol. 95. – P. 163–182.
16. Salatasi R. Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading / R. Salatasi, A. Akyel // Reading in a Foreign Language. – 2002. – Vol. 14. № 1. – P. 1–17.

**References**

1. Belyanin V. P. Psikholingvistika. Moscow: Flinta Publ., 2004. 232 p.
2. Butakova L. O. Psikholingvisticheskiye metody issledovaniy protsessov porozhdeniya i vospriyatiya sovremennogo russkoyazychnogo dokumenta. Available at: <http://www.ejournals.eu/Language-and-Method/2016/2016/art/6727/> (data obrashcheniya: 02.03.2019).
3. Gokhlerner M. M., Yeyger G. V. Psikhologicheskii mekhanizm chuvstva yazyka // Voprosy psikhologii, 1983, № 4, pp. 137–142.
4. Deyk T. A. van, Kinch V. Strategii ponimaniya svyaznogo teksta // Novoye v zarubezhnoy lingvistike. M.: Progress Publ., 1988, iss. 23. Kognitivnyye aspekty yazyka, pp. 153–211.
5. Zalevskaya A. A. Psikholingvisticheskiye issledovaniya. Slovo. Tekst: Izbrannyye trudy. M.: Gnozis Publ., 2005. 543 p.

6. Zalevskaya A. A. Rechevaya oshibka kak instrument nauchnogo issledovaniya // Voprosy psikholingvistiki, 2009, № 9, pp. 6–22.
7. Zalevskaya A. A. Psikholingvisticheskiye problemy semiozisa // Voprosy psikholingvistiki, 2016, № 3 (29), pp. 93–103.
8. Medvedeva I. L. Psikholingvisticheskiye problemy funktsionirovaniya nerodnogo yazyka. Ufa, 1996. 46 p.
9. Mikhaylova T. V. Osobennosti vospolneniya ellipticheskikh konstruktsiy. Tver, 1997. 18 p.
10. Novikov A. I. Dominantnost' i transpozitsiya v protsesse osmysleniya teksta // Problemy prikladnoy lingvistiki. M.: Institut yazykoznanija RAN, 2002, pp. 155–180.
11. Rafikova N. V. Psikholingvisticheskoye issledovaniye protsessov ponimaniya teksta. Tver': Tver State University, 1999. 144 p.
12. Solov'yova M. V. Strategii ponimaniya inoyazychnogo teksta. Tver: Tver State University, 2006. 156 p.
13. Sorokin Yu. A. Vvedeniye v etnopsikholingvistiku. Ulyanovsk: UIGU, 1998. 138 p.
14. Gascoigne C. Documenting the initial second language reading experience: The readers speak // Foreign Language Annals, 2002, Vol. 35, № 5, pp. 554–560.
15. Kintsch W. The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model // Psychological Review, 1988, vol. 95, pp. 163–182.
16. Salatasi R., Akyel A. Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading // Reading in a Foreign Language, 2002, vol. 14, № 1, pp. 1–17.

DOI: 10.21672/1818-4936-2020-74-2-093-098

#### **ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ: КОГНИТИВНЫЕ ИСТОКИ И ДИСКУРСИВНО-МОДУСНАЯ СУЩНОСТЬ**

*Николай Фёдорович Алефиренко, доктор филологических наук, профессор, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 308015, Россия, г. Белгород, ул. Победы, 85, e-mail: alefirenko@bsu.edu.ru.*

*Аглеева Зухра Равильевна, доктор филологических наук, профессор, Астраханский государственный университет, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20а, e-mail: z.agleeva@yandex.ru.*

В статье рассматриваются когнитивно-дискурсивные механизмы, лежащие в основе фразеологизации, наиболее типичные когнитивные структуры фразеологической семантики.

**Ключевые слова:** ментальная модель, когнитивный субстрат фраземы, дискурсивно-модусный

#### **PHRASEOLOGICAL MEANING: COGNITIVE SOURCES AND DISCURSIVE-MODUS ESSENCE**

*Alefirenko Nikolay F., Doctor of Philological Sciences, Professor, Belgorod State National Research University, 308015, Russia, Belgorod, 85 Pobeda st., e-mail: alefirenko@bsu.edu.ru.*

*Agleeva Zukhra R., Doctor of Philological Sciences, Professor, Astrakhan State University, 414056, Russia, Astrakhan, 20a Tatishchev st., e-mail: z.agleeva@yandex.ru.*

The article discusses the cognitive-discursive mechanisms underlying the phraseological unit, the most typical cognitive structures of phraseological semantics.

**Keywords:** mental model, cognitive substrate of the phrase, discursive modus