

В.Ф.Толстоухова

ОПЕРАЦИОННАЯ СТРУКТУРА ЧТЕНИЯ КАК ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЦЕПТИВНЫХ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Функционирование чтения как любого вида речевой деятельности обеспечивается, с одной стороны, *умениями*, которые направлены на смысловое восприятие и переработку текстовой информации, а с другой — различными группами *навыков*, важнейшими из которых являются лексические и грамматические. Несмотря на то, что в методике преподавания иностранных языков указанные навыки неоднократно изучались относительно развития чтения как вида речевой деятельности, можно отметить, что в большинстве случаев процесс обучения строится на некоторой общей схеме, включающей следующее: введение, первичное закрепление, дальнейшая автоматизация в системе упражнений. Такая организация обучения не дает полной ориентировки в языковом материале и означает скорее формальный, чем содержательный подход к освоению изучаемого языка. Это также противоречит утверждению некоторых исследователей о том, что форма не функционирует в отрыве от функции и не усваивается без нее. Язык, взятый как предмет усвоения, должен прежде всего рассматриваться в контексте деятельности общения, в которой он выступает действительным, практическим сознанием. Языковая система реализуется только через конкретные ее проявления в речи. Весьма существенно, овладевают ли обучаемые речью, усваивая многочисленные единичные факты, или осваивают обобщенные единицы материала и обобщенные способы действия на основе понимания закономерностей функционирования языка и его реализации в речи и речевой деятельности (И.Л. Бим).

Условия формирования навыка должны быть адекватны условиям его функционирования, поскольку усвоение знаний, формирование навыков происходит быстрее и качественнее в единстве с усвоением способов действий с ними. Термин *способ действия* в психологической литературе трактуется по-разному. Мы присоединяемся к мнению тех ученых, которые под *способом действия* подразумевают систему операций, обеспечивающую решение учебных задач определенного типа. Опора в обучении на речемыслительные действия, адекватные усваиваемому содержанию, помогает прочности усвоения, а также способности использовать знания, навыки и умения при решении разнообразных задач.

Данные наблюдений за процессом чтения текстов по специальности на английском языке, свидетельствуют о том, что многие морфологические и синтаксические явления, характерные для языковой системы английского языка, вызывают у студентов неязыкового вуза значительные трудности, приводящие к искажению смысла в процессе извлечения информации из

текстов. Анализ результатов опроса, а также констатирующий срез подтверждают, что ошибки понимания связаны с нарушением функционирования лексико-грамматических навыков чтения.

Трудности понимания возникают из-за отсутствия навыков целостного восприятия явлений – формы вместе с выражаемым этой формой значением. Следует также обратить внимание на такую проблему, как неумение студентов подходить к тексту как к единому целому и стремление извлекать из него языковую и научную информацию на уровне отдельных предложений, не следя за последовательностью развития мысли автора и не связывая каждое предшествующее предложение с последующим, которое добавляет нечто новое к характеристике предмета, описываемого в тексте. Систематическая работа студентов с текстами по специальности, насыщенными терминологической лексикой и усложненными грамматическим материалом за счет введения большого количества сложных предложений, обуславливает необходимость совершенствования лексико-грамматических навыков чтения непосредственно на первом этапе обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Увеличивающийся от года к году объем текстов требует более быстрого и качественного смыслового восприятия читаемого, а также корреляции уровня подготовленности студентов и трудности предъявляемого в процессе обучения материала. Необходимость поисков оптимальных путей организации процесса обучения иностранным языкам в неязыковом вузе определяется и сжатыми сроками обучения.

Анализ феномена навыка в структуре деятельности, а также речевого навыка в структуре речевой деятельности позволяет определить рецептивные лексико-грамматические навыки как автоматизированные операции по simultанному распознаванию структурно-семантических элементов текста в процессе восприятия и осмысления его содержания. *Речевое восприятие текста* есть процесс раскрытия опосредствованных словами связей и отношений, который направлен на рецептивное (заданное) порождение умственной и реальной ситуации, ограниченное рамками языковой информации воспринимаемого текста и теми фрагментами индивидуального опыта реципиента, которые возбуждаются в его памяти в ходе процесса восприятия. Понимание читаемого предполагает реконструкцию смыслового замысла автора [14]. На основании этих фактов можно утверждать, что совершенствование лексико-грамматических навыков чтения состоит в реконструировании структурно-семантических элементов текста на всех уровнях на основе универсальных операций чтения.

Согласно *психологической концепции* А.Н.Леонтьева умения и навыки представляют собой не что иное, как действия и системы автоматизированных операций [9]. Следовательно, раскрыть содержание процесса совершенствования рецептивных лексико-грамматических навыков можно, представив операционную структуру речевой деятельности чтения. В рамках психологической концепции деятельности операция определяется

целью, данной в условиях, требующих определенного способа действий [9]. Способ структурируется в системе действий и операций, которые совершает читающий для получения необходимого результата — извлечения информации и понимания смыслового содержания текста.

Так как восприятие, узнавание и непосредственное понимание текста, сливаясь во времени, образуют единый процесс, характеризующийся крайне сокращенной формой мыслительных операций, современная психология не располагает достаточными данными относительно их состава. Тем не менее, проводится условное выделение операций в методических целях. Обычно исследователи указывают на два крупных компонента процесса чтения — действия и операции перцептивной и смысловой обработки поступающей информации.

Понимание текста, по мнению С.К. Фоломкиной, Т.Н. Котоваевой осуществляется в результате функционирования таких мыслительно-мнемических операций как уподобление (идентификация), расчленение (выделение), сравнение (сличение), различение (дифференциация), объединение (группировка), преобразование, сужение, расширение. Смысловая компрессия текста (осмысление) обеспечивается операциями исключения материала, обобщения, суммирования определенных кусков текста, сжатия, равнозначной по смыслу замены [8; 15]. Многие из выделяемых операций непосредственно связаны с формированием рецептивных лексико-грамматических навыков. Так, Е.И. Санкова в лексическом навыке чтения выделяет: 1) лексико-семантические операции, направленные на опознание значения слова и объединение значений отдельных слов в смысловое целое; 2) графемно-фонемные операции, направленные на опознавание графической и звуковой форм слов; 3) лексико-грамматические операции на опознавание морфологической формы слова и его связей в предложении [13]. При этом, как указывает М.Е. Брейгина, они осуществляются в процессе обнаружения и выделения признаков звукового и графического компонентов, лексических, грамматических и словообразующих морфем, расположения элементов, синтаксической позиции; дифференциации и идентификации лексических единиц; соотнесения воспринятого графического комплекса с закрепленным за ним в контексте значением [2].

Сказанное свидетельствует о существовании различных оснований для выделения операций и их наименований. Однако мы не можем воспользоваться существующими классификациями, поскольку при их определении процесс чтения и функционирование лексических или грамматических навыков рассматриваются изолированно, что не соотносится с данным нами определением процесса совершенствования лексико-грамматических навыков.

Анализ чтения как вида речевой деятельности в соответствии с личностно-деятельностным подходом, развиваемом в работах И.А. Зимней, предполагает выделение субъекта, предмета, продукта, результата, а также

средств и способов деятельности чтения [6]. Поэтому наиболее рациональный путь выделения операционной структуры чтения, которая может стать предметным содержанием процесса совершенствования лексико-грамматических навыков, является сопоставительный анализ следующих компонентов: а) текста как продукта письменной речи, смысловое содержание которого становится предметом чтения; б) лексико-грамматических знаний как средств осуществления чтения; в) речевой деятельности чтения, реализуемой структурируемыми в системе действий и операций способами (табл.1).

В подтверждение данного подхода свидетельствуют также исследования по психологии понимания иноязычного текста, которые показывают, что проблема извлечения информации из текста должна изучаться в тесной связи с коммуникативной сущностью письменного сообщения [7]. Понимание текста, как отмечается в этих исследованиях, зависит от степени приближения декодирующей системы читающего к кодирующей системе посылающего сообщение, т.е. идентичности знаний, навыков и умений посылающего и принимающего информацию на всех уровнях языка.

Посылающий и принимающий взаимодействуют в процессе понимания текста. Такое взаимодействие раскрывает зависимость психической деятельности, в данном случае, понимания от объективных и субъективных факторов. К объективным факторам, обуславливающим понимание читаемого текста, следует отнести информационную насыщенность текста, его композиционно-логическую структуру, языковую реализацию, выраженность логической информации текста. Субъективными факторами, от которых зависит понимание, являются степень приближения лексики, грамматики и стиля речи читающего к лексике, грамматике и стилю текста, знание читающим контекста и подтекста.

Текст, являющийся материальной основой чтения как вида речевой деятельности, образует смысловое и структурное единство многих взаимосвязанных элементов разной степени сложности и комплексности, функционально объединенных в структуру общей концепцией. Будучи своеобразным единством смыслового содержания и языковой формы, на семантическом уровне он представляет собой последовательность языковых значений, на смысловом — "конкретную информацию, оформленную смысловыми категориями, реализованными в языковых формах" [1,95]. При этом следует отметить, что текст — это не просто письменная фиксация речи во всех ее формах. Связный текст обладает определенными законами построения, которые характеризуют тексты всех языков, т.е. имеют характер языковых универсалий, и нарушение которых может изменить текст, в частности, так, что он перестает выполнять свою коммуникативную функцию передачи смысла (информации).

Прежде всего, текст характеризуется линейной протяженностью в пространстве. Однако лингвистические единицы, какими бы сложными комплексами не определялась их структура, в конечном счете, чтобы быть воспринятыми, должны обязательно образовать последовательность достаточно простого вида, что связано с ограниченными возможностями речемыслительного аппарата воспринимающего текст. В связи с этим можно указать на первую закономерность построения текста, которая проявляется в его *членимости* и находит свое отражение в поверхностной структуре текста. Членение текста — это процесс, отражающий членение объективной или вымышленной действительности и описанной в нем. Членение любого текста имеет двоякую основу: отдельно представить читающему отрезки для того, чтобы облегчить восприятие сообщения, и для того, чтобы пишущий для себя уяснил характер связи отрезков сообщения, которая может быть временной, пространственной, логической. Текст членится на информационные отрезки: иллюстрация, детализация, следствие, описание, аналогия, контраст, классификация, аргументация. Существуют определенные лексические единицы, которые свидетельствуют о распределении информации в тексте. К таковым относят различные средства перечисления: имена числительные, наречия, перечисляющие местоимения.

Свойство членимости текста связано с выделением его структурных единиц. Большинство исследователей в качестве единицы текста выделяют линейное единство, состоящее из последовательности нескольких предложений, которое называют *периодом*, *прозаической строкой*, *высказыванием*, *связным высказыванием*, *синтаксическим единством*, *сложным синтаксическим единством*. Наиболее распространенными следует считать термины "сверхфразовое единство", "сложное синтаксическое целое" [3]. Признается тот факт, что сверхфразовые единства и сложные синтаксические целые состоят из предложений и, в свою очередь, являются непосредственными компонентами текста. В то же время, по мнению большинства лингвистов, проблема *выделения сверхфразовых единств* представляет большие трудности. При экспериментировании с текстами, с одной стороны, оказывается, что далеко не все тексты расчленяются на сверхфразовые единства при помощи описанных лингвистами признаков, а с другой — далеко не все отрезки, составляющие текст, удовлетворяют выделенным признакам. Поэтому существует точка зрения, что при членении текста целесообразно учитывать два типа единиц — единицы текста, данные нам в непосредственном восприятии и единицы синтаксиса текста, выделяемые на гиперсинтаксическом уровне [12]. Тогда *единицей текста* будет предложение, аналогично тому, как слово является единицей предложения, а *единицей синтаксиса* текста — гиперсинтаксема (гиперсинтаксическая связь данного предложения с предыдущим или последующим предложениями текста).

Однако связь предложений не представляет собой сплошной нерасчлененной массы. Любая связь членится на единства. Она

репрезентирована в различных сочетаниях предложений, не всегда образующих непрерывные линейные последовательности. С точки зрения всех гиперсинтаксических связей, тексту присуще иерархическая структура, поскольку линейный отрезок текста, состоящий из двух и более предложений и выделенный по какому-либо типу связи, может частично наложиться на отрезок, определенный по другому типу связи, начало которой находится в первоначально взятом отрезке.

О наличии в тексте этих двух единиц свидетельствуют определения, данные тексту. "Текст — это сообщение, состоящее из ряда высказываний, объединенных разными типами лексической, грамматической и логической связи" [4, 67]. "Текст — есть информация, зафиксированная в виде последовательности высказываний, объединенных смысловой связью» [11, 3]. «Текст (от лат. текстус — ткань, сплетение, соединение)— объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность» [10, 507]. В вышеприведенных определениях явно прослеживаются два элемента: предложения и связь между ними.

Предложение есть та особенная форма, в которой наиболее выпукло выражаются свойства всеобщего, заключенного в высказывании. Оно является единицей сообщения, обладающей значением предикативности, своей собственной семантической структурой и имеющей коммуникативную задачу. На связь между предложениями указывает Н.И. Жинкин: то зерно, из которого развивается текст лежит на стыке двух предложений. Единицей для учета текстовых явлений выбирается промежуток между двумя предложениями, а "текстовый смысл — это интеграция значений двух смежных предложений текста, если интеграция не возникает, берется следующее смежное предложение, и так до того момента, когда возникает смысловая связь этих предложений" [5, 85].

Выделение предложения в качестве единицы текста важно еще и потому, что предложение является именно той структурой, где происходит интеграция грамматических и лексических значений, так как лексические ограничения накладываются почти на все грамматические образцы предложений и на многие правила его функционирования. Лексическим составом во взаимодействии с грамматической организацией предложения предопределяется его семантическая структура. Кроме того, предложение членится на *дискретные единицы*, соотносимые с единицами мышления, которые являются компонентами внутреннего звена восприятия и переработки грамматической структуры предложений при чтении. Не будучи в состоянии удерживать весь словесный ряд предложения, реципиент задерживает в кратковременной памяти лишь определенные отрезки предложений, "оперативные обороты", т.е. *синтагмы*.

Свойство членимости текста, объективация этого свойства с помощью лексических и грамматических средств, а также закономерности протекания речевой деятельности чтения, в ходе которой реципиент членит

воспринимаемый им зрительный звуко-графемный ряд и удерживает в кратковременной памяти лишь определенные куски, дает нам основание выделить первую операцию *членения*, которую следует отрабатывать с целью совершенствования лексико-грамматических навыков чтения.

Следующими общими закономерностями построения текстов являются *цельность* (целостность, тематичность) и *связность*. **Ц е л ь н о с т ь** соотносится с планом содержания, со смыслом текста и предполагает наличие главной мысли, основной идеи, цементирующей его. Основная, ядерная цельность отражается в наборе ключевых слов текста. При различных перифразах цельность сохраняется, так как она имеет парадигматическую природу.

С в я з н о с т ь корреспондирует с формой, с планом выражения и обеспечивается правилами сочетаемости элементов на различных лингвистических уровнях от грамматического до общих структур текста. Она имеет синтагматическую природу и определяется как способ организации внутриуровневого единства и межуровневых переходов, обеспечивающих включение высказываний друг в друга. Связность текста реализуется целым комплексом взаимодействующих факторов — логикой изложения, особой организацией языковых средств (фонетических, лексико-семантических, грамматических), коммуникативной направленностью, композиционной структурой. Наиболее эксплицитны такие механизмы связности как *зацепление, повтор, следование*.

С этими двумя основополагающими признаками текста тесно связана его непрерывность — семантическая зависимость между компонентами содержания, которая проявляется в образовании в тексте лексических тематических цепочек, перекрещивающихся друг с другом и создающих лексическую тематическую сетку; в наличии в тексте некоторого смыслового тождества или тематического единства; а также в иерархичности предикативной структуры.

Итак, все элементы в тексте объединены единым смысловым стержнем и природа речи заключается в смысловой связи утверждений. Процесс понимания, как указывает Н.И. Жинкин, состоит в раскрытии связей и отношений, передаваемых посредством языковой формы, так как по мере усложняющегося синтеза и эквивалентных замен сохраняются лишь пути связей, ходы мыслей, способы соединения, по которым может быть восстановлен эквивалентный словесный ряд [5].

Следовательно, для повышения эффективности восприятия и запоминания текста при чтении необходимо объединять считываемую информацию в крупные информационные и смысловые блоки (словосочетания, предложения, идеи). Отработка операции *объединения* должна включать распознавание широкого диапазона средств связности, действующих в смысловых кусках разного объема. Обучаемым необходимо привить умения логико-смысловой ориентации во внешней структуре текста с опорой на формальные (эксплицитные средства межфразовой связи) и

имплицитные типы связей (чисто смысловые повторы).

Следующей закономерностью, позволяющей осуществлять текстопорождение и текстовосприятие, является закон *сокращения* внешней структуры связного текста. Как показывают многочисленные лингвистические исследования (И.А. Бодуэн де Куртене, Р.Якобсон, Л.Блумфильд), этот закон характерен для всех аспектов языка и проявляется на всех уровнях языковой структуры. Очевидно, что несокращенные варианты текста трудны для восприятия и порождения по причине своей громоздкости, которая исключает возможность адекватного понимания смысла текста. Не будучи структурно сокращенным, повторение информации (смысла), необходимое для порождения связного текста, может вызвать, например, затрудненность восприятия этого текста, которая связана как с ограниченными способностями оперативной памяти человека, воспринимающего текст, так и с большой вероятностью получения при полных повторениях двусмысленных или даже бессмысленных высказываний. Под *сокращением внешней организации* текста понимается способность текста передавать определенный смысл минимумом лексических, грамматических средств, в частности, нулем. Таким образом, при помощи различных минимальных лексических и грамматических элементов объем смысла текста существенно увеличивается.

Одним из средств сокращения текста является эллипсис (от греч. *elleipsis* — опущение, недостаток) — пропуск в тексте подразумеваемой языковой единицы, структурная неполнота синтаксической конструкции. Эллиптические конструкции проявляются в пропуске того или иного члена предложения, компонента высказывания, легко восстанавливаемого из контекста, причем смысловая ясность обычно обеспечивается смысловым или синтаксическим параллелизмом. Использование эллипса определяется структурной организацией текста, придает большую выразительность, усиливает экспрессивность. Сокращение внешней структуры текста происходит также в результате применения таких средств сокращения, как глагола *do*, местоимения *one*, частицы *to* без последующего за ней инфинитива, усечения словосочетаний, смысл которых понятен из контекста.

На лексическом уровне особенность закона сокращения текста проявляется в гипонимии — иерархической организации элементов текста, основанной на родо-видовых отношениях. Гипонимия реализует парадигматические отношения в семантическом поле. Эквивалентная замена гиперонима на гипоним конкретизирует обозначаемое, сообщает дополнительную информацию о нем, так как значение гипонима семантически значительно сложнее, чем у гиперонима, а представляемый им класс предметов уже. На основе гипонимии взаимосвязанные лексические единицы последовательно объединяются в тематические и лексико-семантические группы, подклассы, классы, семантические поля и семантические сферы.

В результате действия закона *сокращения* в тексте образуются смысловые, "грамматические скважины" [5], которые необходимо восполнять,

и это может быть реализовано операцией *расширения*. Кроме этого, операция расширения стимулирует вероятностное прогнозирование. В языке, как одной из систем материального мира, отдельное связано с общим и может быть до конца понято лишь при рассмотрении его как части целого. При осмыслении текста в целом вероятностное прогнозирование помогает, исходя из общей темы текста, предугадать содержание ближайшей *зоны предложения* /термин Н.И. Жинкина Н.И./, которая корректируется и уточняется при восприятии и осмыслении впереди идущего контекста. На прогнозирование слов оказывают влияние семантические ассоциации, количество производных слов, которые могут быть образованы от некоторой основы, частота встречаемости слов в речевом опыте чтеца. Поскольку развитие прогнозирующей способности связано с уровнем владения иностранным языком, неопытный чтец к нему практически не прибегает. С точки зрения совершенствования лексико-грамматических навыков чтения, систематическое выполнение операции расширения позволит обучаемым беспрепятственно декодировать в процессе чтения грамматические структуры предложения, значения лексических единиц, парадигматические и синтаксические связи слов, а также упреждать смысловые связи на отрезках высказываний больших, чем предложение.

Следующей закономерностью текста является *избыточность*, создаваемая за счет стремления автора повысить надежность восприятия. Принцип *избыточности* действует на всех уровнях языковой структуры. Характерными примерами избыточности являются повторение частей текста в виде резюме, аннотации, которые часто вводятся выражениями типа *кратко повторим вышеизложенное, кратко подытожим*. Под избыточностью на уровне связного текста понимается необходимое для повышения надежности восприятия увеличение средств выражения какого-либо смысла. К избыточным элементам, помогающим восприятию текста, можно отнести средства, которые служат лучшему распределению смысла (информации) типа *далее перейдем*, и при этом каждый жанр текста характеризуется своими формулами избыточности.

Закон избыточности текста служит надежности понимания, однако, в процессе осмысления текста происходит перекодировка и компрессия текстового материала, поскольку обобщение приводит к более полному пониманию. Главный смысл текста формулируется в виде краткой свертки. В качестве ведущей семантической операции при этом выступает *сжатие смысла* и *перифразирование выражений* оригинала. Разные единицы информации оцениваются как имеющие различную смысловую весомость уже на уровне предложения, в котором выделяют детерминативы, квантификаторы и ядерные слова [3].

Во внутренней речи текст сжимается в концепт, содержащий смысловой сгусток всего текстового отрезка. Дуга стяжения всего текста, организующая текст в единое целостное речевое образование, находит свое выражение в ключевых словах, отражающих основные понятия, ведущие референты

текста. Они составляют смысловую целостность текста и воспринимаются при чтении текста как опорные пункты, смысловые вехи, тематический стержень или вертикальная структура текста.

Совершенное владение операцией *сжатия* дает возможность читающему отвлечься от несущественных деталей в тексте и выделить его ядерное значение, различить слова, словосочетания, передающие более широкие или более узкие значения, определить предложения в тексте, находящиеся в логическом отношении включения. Отработка операции сжатия будет происходить наилучшим образом в оппозиции с операцией *расширения*, так как именно оппозиции принадлежит решающая роль для идентификации, в данной случае, главного от второстепенного, обобщения от пояснения, иллюстрации.

Будучи одинаковыми по составу в разных речевых действиях, выделенные нами мыслительно-мнемические операции направлены на различные по характеру объекты. Практически каждая операция основана на других и связана с ними. Нельзя объединить не идентифицировав, не выделив, не различив по определенным признакам те или иные компоненты воспринимаемых единиц, не соотнеся их друг с другом. Читающий совершает определенную совокупность операций, объектом которых выступают единицы разных уровней текста — от отдельных слов до смыслового куска и текста в целом. Общность операций не исключает специфики характера их протекания и степени свернутости каждой из них.

Таким образом, законы построения текста, выражающиеся в лексических и грамматических средствах, особенности протекания речевой деятельности чтения позволяют нам выделить четыре универсальные операции чтения: *членение, объединение, сжатие, расширение*. Овладение этими операциями позволит совершенствовать лексико-грамматические навыки чтения, что приведет к свободному реконструированию структурно-семантических элементов текста и значительно облегчит понимание читаемого текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А.В. Грамматическое значение и смысл. Л.: Наука, 1978.—130с.
2. Брейгина М.Е. Активный лексический минимум по испанскому языку (Отбор и организация): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: М.,1972.—21 с.
3. Вейзе А.А. Теория и практика порождения вторичного текста в курсе вузовского обучения иностранным языкам: Дис. ... д-ра пед. наук: Минск, 1993. — 435 с.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981.—138с.
5. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. — 157.
6. Зимняя И.А. Психология обучения народному языку: (На материале рус.

- яз. как иностр.). М.: Рус.яз., 1989.—219с.
7. Каменская О.Л. Текст и коммуникация: Учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1990. — 151с.
 8. Котоваева Г.Н. Методика формирования основных умений чтения в неязыковом вузе. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1984. — 20с.
 9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 584 с.
 10. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1990.—685 с.
 11. Ляпон М.В. Смысловая структура сложного предложения и текст: К типологии внутритекстовых отношений. М.: Наука, 1986. — 200с.
 12. Откупщикова М.И. Синтаксис связного текста: Учеб. пособие. Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1982.—102 с.
 13. Санкова Е.И. Методика преемственного развития лексического навыка чтения на 1 этапе обучения английскому языку: (Неязыковой вуз): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1985. —19с.
 14. Смысловое восприятие речевого сообщения: (В условиях массовой коммуникации) / Отв. ред. Т.М. Дридзе, А.А. Леонтьев. М.: Наука, 1976.— 263 с.
 15. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высш. шк., 1987.— 207 с.