Чтение-размышление как когнитивная операция

Ю. Н. Мухина
Национальный исследовательский Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского

Аннотация
Наблюдающаяся в настоящее время тенденция к экономии времени и усилий привела к разработке методик ускоренного усвоения знаний, в том числе — скоростного чтения. Во многих сферах жизни их использование вполне оправдано. Однако к этим сферам не относится чтение для учебных целей, которое выходит за границы классной аудитории и сопряжено с привлечением информации, рассредоточенной в различных содержательных смысловых пространствах. Установление связей между этими пространствами происходит в процессе сложного когнитивного процесса, для обозначения которого в контексте данного сообщения используется термин "чтение-рассуждение". Чтение-рассуждение не спонтанно, поскольку определение дискретных смыслов текста и их взаимодействий это сложный интеллектуальный процесс. В фокусе настоящего исследования — описание механизмов чтения-рассуждения, представленное в виде сообщества содержательных смысловых пространств: пространства места и времени действия, пространства главного персонажа, пространство второстепенных персонажей, событийного пространства, фонового пространства, тематического пространства, идейного пространства, аксиологического пространства.

Ключевые слова: быстрое чтение, медленное чтение, чтение-размышление, смысловое пространство.

Темп современной жизни зачастую сталкивает нас с необходимостью овладения методиками ускоренного усвоения знаний, в том числе и скоростного чтения. Во многих сферах жизни их использование вполне оправдано. Однако при быстром чтении и интерпретации художественной литературы в рамках учебного процесса не только теряются некоторые дискретные смыслы произведения, но и искажается его общий смысл, независимо от того, на каком языке проходит чтение (родном или изучаемом иностранном). Интенсификация усвоения прочитанного в учебных целях достигается не за счет прочитанных страниц, а за счет качества чтения, при котором из книги извлекается вся существующая в ней информация. Читатель вовлекается в сложный, но в то же время интересный и творческий процесс установления связей и ассоциаций между фрагментами

знаний, представленными в различных по содержанию смысловых пространствах текста. Для обозначения этого когнитивного по своей сути процесса мы используем термин "чтение-рассуждение".

Актуальность чтения-рассуждения, или медленного чтения, объясняется, прежде всего, установкой на то, что учебное чтение художественной литературы рассматривается не как самоцель, а как повод для дискуссии. Аксиоматично утверждение Е. С. Кубряковой о том, что текст неизменно фиксирует какой-либо фрагмент человеческого опыта и его осмысления, что делает его объектом концептуального и когнитивного анализа. В результате такого анализа становится понятным видение мира, фрагменты знания и оценок, представленные в тексте и т.д. [1, с. 80]. Но это понимание приходит не сразу и не ко всем в одно и то же время, поскольку чтение-рассуждение не спонтанно, и определение дискретных смыслов текста и их взаимодействий это сложный интеллектуальный процесс. Это, в свою очередь, диктует необходимость использования действенных механизмов чтения, например опорной схемы анализа прочитанного.

В этой связи уместно провести параллели между восприятием визуальной информации и информации, представленной в графическом виде (фактически, тоже визуальной) в художественном тексте. Обратимся к так называемым стереокартинкам, на первый взгляд представляющим собой неразборчивые узоры. Правильный подход к рассмотрению изображения, владение техниками рассматривания и достаточный опыт приводят к тому, что размытые узоры раздвигаются вглубь и вширь, открывая глазу невидимое пространство. Опорная схема анализа, разбитая на отдельные пункты, представляет собой один из правильных подходов к рассмотрению изображения-текста, т.е. того, что находится на поверхности и материализовано в виде предложений и сверхфразовых единств. Она же является базой для последующего, синтезирующего этапа чтения-рассуждения.

Рассмотрим, каким образом работает опорная схема анализа и каково ее участие в создании механизма чтения-рассуждения на примере рассказа Дж. Вайорст "Александр и ужасный, кошмарный, нехороший, очень плохой день" (Judith Viorst "Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day").

Начальный абзац рассказа при поверхностном прочтении не представляет особого интереса. 'I went to sleep with gum in my mouth and now there's gum in my hair and when I got out of bed this morning I tripped on the skateboard and by mistake I dropped my sweater in the sink while the water was running and I could tell it was going to a terrible, horrible, no good, very bad day.' Это распространенное предложение с сочинительной и подчинительной связью, содержащее в основном

нейтральные слова, тем не менее, открывает широкие горизонты возможных интерпретаций. Именно с него начинается наполнение содержанием отдельных смысловых пространств текста, которые в самом общем виде можно представить в следующем виде:

— пространство времени и места действия;
— пространство главного персонажа;
— пространство второстепенных персонажей;
— событийное пространство (сюжет);
— фоновое пространство (фон, на котором разворачиваются события);
— тематическое пространство (тема рассказа);
— идейное пространство (основной смысл рассказа);
— аксиологическое пространство (место рассказа в системе ценностей).

Количество содержательных смысловых пространств различно у каждого читателя, так же, как и выявленные между ними возможные связи и ассоциации.

Поскольку ознакомление с методикой чтения-рассуждения целесообразно проводить аудиторно, есть возможность озвучить и обсудить все возможные прочтения. Итак, на начальном этапе студенты наполняют смысловые пространства фрагментами информации, лежащей на поверхности: действие происходит в течение одного и того же дня (this morning в сочетании с грамматическим временем Past Simple), предположительно в Америке (sweater, sink); главный персонаж, либо ребенок, либо просто рассеянный человек (went to sleep with gum, by mistake), пережил череду неприятных событий, которые настроили его на восприятие начинающегося дня как самого ужасного в жизни, что может быть признаком пессимизма. От его лица ведется повествование, и он является непосредственным участником всех событий. Соотнесение заголовка с конечной фразой абзаца является достаточным основанием для установления содержания тематического пространства — неудачный день в жизни человека; далее из рассказа узнаем, что главный герой — ребенок.

Каждый студент дает свой вариант воображаемой психологической ситуации; опора на реальные ситуации помогает чтению и формирует благоприятную основу для дискуссии. Этой же цели служат и вопросы, возникающие по ходу обсуждения: кто может уснуть с жвачкой во рту? Почему главный герой споткнулся о скейтборд? По какой причине можно уронить свитер в раковину с водой? Каково психологическое состояние персонажа в самом начале дня? Он оптимист или пессимист? Какой эффект производит длинное предложение с большим количеством глаголов действия и практически полным отсутствием описания? Что стоит за рядом синонимов, характеризующих день? А как бы вы себя чувствовали на месте героя в описываемый момент? Таким образом демонстрируется важность каждой дискретной единицы художественного текста, а студенты

учатся замечать эти детали (даже если они не представляют собой ярких стилистических приемов) и выполняют многочисленные интеллектуальные операции. Иными словами, познают смысловое пространство текста через познание самих себя.

Этот начальный этап способствует формированию коммуникативно-интеллектуальных компетенций и выполняет другие, не менее важные задачи, связанные с пополнением словарного запаса, приобретением или активизацией фоновых знаний, формированием умения давать психологические характеристики, с умением формулировать и выражать свое мнение, с умением проводить аналогию между собственными чувствами и переживаниями и чувствами и переживаниями персонажа.

Чтение-размышление является своего рода платформой для последующих этапов работы с текстом, во время которых происходит синтез фактов, полученных из содержательных смысловых пространств текста, и установление между ними ассоциативных связей. Дополнительными пунктами опорной схемы анализа являются автор и характерные особенности его творчества, значимость заголовка, стилевые особенности и пр., информация о которых может быть представлена в виде соответствующих смысловых пространств.

Жизнь смыслового пространства текста продолжается и за пределами художественного текста. Однако наполнение содержательных смысловых пространств, которые его образуют, может подвергаться количественным и качественным изменениям. Примером "затекстовой" жизни смыслового пространства является экранизация, инсценировка, аллюзия, основанные на оригинальном тексте. Привлечение сведений из областей, непосредственно не входящих в семантическое пространство текста, также является результатом когнитивного подхода к чтению.

Умелое использование техник рассматривания и накопленный опыт позволяют видеть "стерео" с любого расстояния и ракурса. Подобным образом умелое использование техник прочтения и опыт позволяют установить все возможные связи между содержательными смысловыми пространствами текста и избежать так называемой "интерпретативной прострации".

Список литературы:

1. Кубрякова Е. С. О тексте и критериях его определения// Текст. Структура и семантика. Т. 1 М. 2001. С. 72–81.

Сведения об авторе: Юлия Николаевна Мухина, к.ф.н., доцент, Национальный исследовательский Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия;
email: to_juliam@mail.ru

READING MEDITATION AS A COGNITIVE OPERATION

Yulia N. Mukhina
Associate Professor, English Language and Methodology Department,
National Research Saratov State University, Saratov, Russia;
email: to_juliam@mail.ru

Abstract

The tendency of the present to save time and effort resulted in the appearance of speed knowledge acquisition, namely speed reading techniques. Intensification of the kind works well in many life situations except educational context in which reading crosses the borders of the classroom and employs information distributed between content domains. The interaction of these content domains forms the basis for a complex cognitive operation, which I refer to as reading meditation. Reading meditation is not spontaneous work, for revealing of discrete meanings and establishing possible connections between them in a piece of writing as a whole is a great intellectual process. The focus of the present paper is the description of the mechanism of reading meditation modelled as community of content domains: the domain of time setting, the domain of place setting, the domain of the protagonist, the domain of minor characters, the plot domain, the background domain, the theme domain, the message domain, and axiological domain.

Key words: speed reading, slow reading, reading meditation, content domain.

References:

1. Kubryakova, E.S. (2001). O tekste i kriteriyah ego opredeleniya. [Text and the Criteria of Its Definition] *Tekst. Struktura i Semantika, 72–81.*

Формирование профессиональной компетенции студентов бакалавриата как теоретико-практическая задача лингводидактики

Н.К. Никонова
Псковский государственный университет

Аннотация

Главная задача статьи — определить роль лингводидактики в организации подготовки студентов-бакалавров к профессиональной деятельности с учетом условий рынка труда, рассмотреть проблему решения реальных, практических задач в разных сферах деятельности.