

ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет»

На правах рукописи

Загуменкина Валентина Сергеевна

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПОНИМАЮЩЕГО ЧТЕНИЯ
КАК РЕФЛЕКТИВНОГО ПРОЦЕССА

Специальность: 10.02.19 – теория языка

Диссертация на соискание учёной степени
кандидата филологических наук

Научный руководитель
Доктор филологических наук,
профессор
Крюкова Наталья Фёдоровна

Тверь 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1. ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ СИСТЕМОМЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
1.1. Трактовка понятия «понимание» в дидактике, герменевтике и философии.....	11
1.2. Смыслы, содержания и значения как составляющие субстанции понимания.....	15
1.3. Понимание как компонент и как результат системомыследеятельности.....	20
1.4. Понимание текста как поэтапный процесс постижения смысла.....	24
1.5. Цикличность процесса понимания и герменевтический круг как ее воплощение.....	28
Выводы по главе 1.....	32
Глава 2. ПОНИМАЮЩЕЕ ЧТЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ	
2.1. Понимание как составляющая процесса чтения.....	34
2.2. Цели и направления современного литературного образования.....	40
2.3. Процесс понимающего чтения. Умения, необходимые для достижения понимания.....	45
2.4. Понимающее чтение как коммуникативное умение. Обучение приёму «диалог с текстом».....	51
2.5. Роль воображения в понимании текста. Пути его развития и способы его применения при чтении для достижения понимания текста.....	57
2.6. Развитие навыка интерпретирования как основы понимающего чтения.....	63
Выводы по главе 2.....	67
Глава 3. ПРИЁМЫ РАБОТЫ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ ТЕКСТОВ С УЧЁТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ИХ ПОСТРОЕНИЯ	
3.1. Особенности текстов с установкой на семантизирующее понимание.....	68
3.2. Особенности текстов с установкой на когнитивное понимание.....	74

3.3. Особенности текстов с установкой на распремечивающее понимание	82
3.4. Тексты переходного типа.....	93
3.5. Приём анализа художественных образов для работы с текстами.....	99
3.6. «Выявление бинарных оппозиций» и «синхронное чтение» как приемы понимающего чтения.....	106
3.7. Универсальная пошаговая модель понимающего чтения.....	113
Выводы по главе 3.....	127
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	128
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	136

ВВЕДЕНИЕ

Уже в XIX – XX веках учёные-педагоги (К.Д. Ушинский, Д.И. Тихомиров, С.И. Абакумов и др.) задумывались о проблеме качества чтения, о непосредственной связи процесса понимания и процесса чтения. В это время появилось понятие «сознательное чтение» (основоположником считается К.Д. Ушинский), которое, по сути, является синонимом понимающего чтения. Учёные подчёркивали, что чтение – это осознанный, творческий процесс по постижению смысловой и содержательной ценности текста. В этом процессе ведущую роль играет читатель. Предлагались методики научения такому чтению.

В XXI веке этот вопрос остаётся актуальным. Проблема в том, что тексты часто понимаются обучающимися лишь на уровне содержания, а смысл текста как основная его ценность остаётся непознанным. Такой процесс чтения представляет собой бессмысленную автоматизированную процедуру, не приводящую к обогащению внутреннего мира читателя.

К.Д. Ушинский, подчёркивая важность родного языка в развитии ребёнка, писал: «... дитя входит в духовную жизнь окружающих его людей единственно через посредство отечественного языка, и, наоборот, мир, окружающий дитя, отражается в нем своей духовной стороной только чрез посредство той же среды — отечественного языка» [Ушинский 1968: 104]. Уроки чтения призваны не только знакомить ученика с родным языком, но и развивать заложенный в ученике «дар слова» [Ушинский 1974 б]. Помимо того, что ученик должен быть знаком с литературой, соответствующей уровню его развития, владеть техникой чтения, он должен быть научен полноценно воспринимать художественный текст, должен освоить приемы коммуникации на основе литературного произведения, накопить многообразный эмоционально-чувственный опыт и систему нравственно-эстетических представлений. Уроки чтения должны заложить основу формирования творческой, мыслящей, самобытной, высоконравственной личности, открытой, а главное способной к плодотворному общению с другими людьми.

В подтверждение выше сказанного приведём выдержки из Федеральных государственных образовательных стандартов. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования утверждается, что в процессе обучения чтению обучающийся должен овладеть «техникой чтения вслух и про себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий», а также «умением осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, участвовать в их обсуждении, давать и обосновывать нравственную оценку поступков героев» [ФГОС начального общего образования 2015]. В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) образования от 07.06.2012 «сформированность навыков различных видов анализа литературных произведений» [ФГОС среднего (полного) образования 2012: 7] определяется в качестве одной из целей уроков чтения. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования от 17.12.2010 в качестве результатов освоения курса «Литература» называется «овладение процедурами смыслового и эстетического анализа текста на основе понимания принципиальных отличий литературного художественного текста от научного, делового, публицистического и т.п., формирование умений воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное, осознавать художественную картину жизни, отражённую в литературном произведении, на уровне не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления» [ФГОС основного общего образования 2010: 9].

Во всех приведённых отрывках из ФГОС подчёркивается, что обучающийся должен научиться прежде всего анализировать различные типы текстов и воспринимать их на уровне смысла. То, какого уровня понимания достигнет читатель, зависит и от типа текста, но в большей степени от самого читателя, от его опыта, от уровня развития его рефлексивной способности, от степени развития умений и навыков, участвующих в процессе понимающего

чтения. Поэтому понимающему чтению необходимо учиться, необходимо осваивать приёмы интерпретации и анализа, которые помогут понять текст. Однако стоит иметь в виду, что любой процесс чтения глубоко индивидуален, и различные типы текстов требуют различных подходов к ним.

На данный момент существует большое количество и эмпирических, и теоретических данных, собранных как отечественными, так и зарубежными исследователями по данному вопросу. Тем не менее, актуальным представляется выяснение того, какие действия читателя являются универсальными по достижению понимания любого типа текста и каким образом можно смоделировать процесс чтения любого текста. Здесь нами учитывались работы представителей Тверской школы филологической герменевтики, подчёркивающих взаимосвязь между типами понимания и типами текстов (Богин 1986; Крюкова 2013), работы исследователей, рассматривающих понимание как основной компонент процесса чтения (Богин 2001; Потебня 1992; Брудный 2005; Бахтин 1995), работы авторов, описывающих процесс понимающего чтения и действия читателя в этом процессе (Богин 1989, 1998; Щедровицкий 1974, 2005; Фуксон 2007; Литвинов 2011; Thormann 2009; Jaspers 2010), а также работы исследователей, предлагающих приёмы научения понимающему чтению и методы достижения понимания (Ушинский 1871, 1949, 1974; Тихомиров 1915; Балталон 1913; Трояновский 1941; Абакумов 1925; Соболева 2007, 2008; Кулибина 1999; Мосунова 2006). Ответы на эти вопросы составят вклад в повышение эффективности обучения чтению как на родном, так и на иностранном языке.

Гипотеза исследования предполагает наличие определенных взаимокоординированных действий читателя в процессе понимающего чтения при особой роли взаимозависимости типа текста и уровня понимания.

Объектом исследования выступает процесс понимания как основная составляющая процесса чтения.

Предметом исследования являются действия читателя при понимающем чтении, а также приёмы достижения понимания.

Целью исследования является моделирование процесса понимающего чтения.

В соответствии с целью диссертации в исследовании решаются следующие задачи:

- анализ научных публикаций по теме исследования с фокусированием на существующих описаниях моделирования процесса понимающего чтения;

- отбор материала исследования с учётом различных ситуаций освоения содержательности текста, требующих разных организованностей рефлексии и, следовательно, разных типов понимания;

- выделение различных аспектов процесса понимающего чтения;

- представление способов обучения понимающему чтению, что в свою очередь предполагает:

- а) определение основных характеристик процесса понимания и процесса понимающего чтения;

- б) оценку роли иных умений и навыков в процессе понимающего чтения;

- в) рассмотрение действий индивида при понимающем чтении различных типов текстов;

- г) рассмотрение способов работы с различными типами текстов;

- д) выявление особенностей построения различных типов текстов и определение степени их влияния на результат понимания;

- е) проведение анализа полученных результатов с последующим моделированием процесса понимающего чтения.

В качестве методов исследования использовались: общенаучные (сравнение, синтез, обобщение теоретических и практических данных) и дескриптивные методы с элементами интерпретационного анализа; а также метод моделирования.

Научная новизна исследования определяется фокусированием на рефлексивности процесса понимающего чтения.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что представленные методики работы с различными типами текстов, а также представленное описание процесса понимающего чтения с анализом этапов и действий читателя на каждом из них вносят вклад в развитие лингводидактического аспекта понимания текста.

Практическая значимость определяется важностью целенаправленного формирования участвующих в процессе чтения навыков и умений, а, следовательно, и важностью целенаправленного обучения процессу понимающего чтения. Таким образом, результаты исследования могут внести вклад в повышение эффективности обучения чтению на родном и иностранном языках.

В результате проведённого исследования сформулированы и выносятся на защиту следующие положения.

1. Понимание и осознанность являются основными составляющими процесса чтения. Понимающее чтение – это творческий продуктивный процесс, при котором читатель, являющийся активным деятелем, субъектом, постигает содержательность текста благодаря целенаправленным осознанным действиям.

2. Процесс понимающего чтения включает в себя деятельность сознания, а также эмоциональную сферу и волю. Для формирования навыка сознательного чтения, необходимо развивать следующие психические процессы: внимание, воображение, память, мышление, а также умения: вести диалог с текстом, прогнозировать, интерпретировать и выражать собственное мнение.

3. В соответствии с тремя типами понимания по Г.И. Богину выделяют следующие типы текстов: тексты для семантизирующего, когнитивного и распремечивающего понимания, а также тексты переходного типа. Различные типы текстов имеют свои особенности построения, и, действия, совершаемые читателем по освоению смысла различных текстов, также различны.

4. Универсальная модель понимающего чтения, в которой учитываются особенности всех типов текстов, представлена в виде трёх фаз: До чтения, В процессе чтения, После чтения. В каждой фазе читатель совершает определённые действия, приближающие его к освоению смысла произведения. Как правило, действия читателя в первой и последней фазе одинаковы (вне зависимости от типа текста), а во второй фазе – различны в зависимости от типа текста.

Цели и задачи определили структуру работы. Текст диссертации состоит из введения, трёх глав, заключения и списка литературы.

Первая глава посвящена рассмотрению вопросов теории процесса понимания, обобщению теоретических данных с целью выявления признаков рассматриваемого процесса. Процесс понимания представляется как компонент и как результат системомыследеятельности.

Во второй главе описывается процесс понимающего чтения, а также представляется анализ способов развития умений и навыков, участвующих в процессе понимающего чтения.

В третьей главе приводятся выявленные нами особенности построения текстов для различных типов понимания и с их учётом предлагаются способы работы с различными типами текстов; обобщаются теоретические и практические данные; предпринимается попытка моделирования процесса чтения любого текста. В заключении подводятся итоги проведённого исследования.

Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры английского языка Тверского государственного университета и на следующих конференциях: Международной научно-практической конференции «Языковой дискурс в социальной практике» (Тверь, 06.04.2012 г.), Международной научно-практической конференции «Детская литература и воспитание» (Тверь, 17.05.2012 г.; 2013 г.), Научно-практической конференции студентов и молодых ученых «Диалог языков и культур: лингвистические и лингводидактические аспекты» (Тверь, 25.04. 2012 г.; 2013 г.), Международной научно-практической конференции «Родная словесность в современном культур-

ном и образовательном пространстве» (Тверь, 02.11.2013 г.), круглом столе «Лингводидактика и теолингвистика» в рамках Межрегиональной научно-практической конференции (с международным участием), посвященной 1025-летию Крещения Руси (Тверь, 16.11.2013 г.), Международной научно-практической Интернет-конференции «Понимание и рефлексия в культуре, науке и образовании» (Тверь, 2014 г., 2015 г., 2016 г.).

Глава 1. ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ СИСТЕМОМЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Трактовка понятия «понимание» в дидактике, герменевтике и философии

Базовым для нашей работы является понятие «понимание», поэтому в данном параграфе остановимся на различных подходах к его определению в отечественной и зарубежной науке. Приведём наиболее значимые для данного диссертационного исследования трактовки «понимания» в социогуманитарных науках.

Российский литературовед М.Л. Гаспаров утверждал, что «...понять текст – это значит быть в состоянии пересказать текст своими словами» [Гаспаров, Подгаецкая 2003]. Каждый человек в процессе пересказа бессознательно превращает то, что он слышит (читает) в то, что может понять. Однако эти утверждения распространяются именно на пересказ, а не на дословное воспроизведение. Пересказ до сегодняшнего дня остаётся одним из способов проверки знаний. Однако большинство учащихся превращают его в зазубривание наизусть исходного текста без понимания прочитанного. Заученный текст никогда не станет ни частью опыта человека, ни его знанием.

Процессу понимания чужды такие свойства, как автоматизм и статичность. Понимание процессуально, оно «всегда в чем-то сродни творчеству, оно индивидуально, плюрално, поливариантно» [Брудный 2005: 239]. Индивидуально, т.к. зависит от имеющегося опыта, поэтому и плюрално и поливариантно.

По словам Г.И. Богина, понять текст, освоить его содержательность – «значит для меня обратить весь мой опыт на текст и при этом принять его содержательность так, чтобы она стала частью моей субъективности, затем разделить его содержательность как отражение чужого опыта в согласии с моим опытом, далее выбрать из этого разделения (неявно протекающего анализа) то, что мне надо для моей деятельности» [Богин 2001: 8]. О важности опыта в процессе понимания писал также философ Х.-Г. Гадамер. Он утвер-

ждал, что понимание должно быть реализовано методологически последовательно, а интерпретация должна представлять собой завершение понимания, в той степени, в какой оно (понимание) преодолевает географическое, историческое или культурное расстояние, отделяющее текст от интерпретатора (см.: [Гадамер 1988]). Он настаивал на том, что всё исторично: и человек, и текст, и язык, и понимание (см.: [Гадамер 1977]). Понимание никогда не может совпасть с замыслом автора текста, ни с первоначальным пониманием текста современниками. Понимание – не моментальное озарение, приходящее к индивиду из его «души», понимание есть процесс, и при этом процесс intersубъективный, шире – социальный. Понимание определяется социальным опытом человека.

Опыт, обращаемый на текст, и индивидуален, и коллективен: понимание одного человека может получить развитие в деятельности другого. О том, что «во всяком объективном восприятии есть примесь субъективного», писал также российский языковед А.А. Потебня [Потебня 1992: 18]. Эта же мысль прослеживается и в высказывании немецкого языковеда В. фон Гумбольдта «никто не думает при известном слове именно того, что другой» (цит. по: [Потебня 1992: 67]). Английский философ Ф. Бэкон в «Новом Органоне» сравнивал человеческое понимание с кривым зеркалом, которое, «неупорядоченно отражая лучи, искажает и обесцвечивает образы вещей, внося в них свою собственную природу» (цит. по: [Богин 2001: 38]). Всякое понимание – это одновременно и непонимание. Высказанная мысль не может быть понята слушающим так же, как её понимает сам говорящий.

Понять – значит получить знание, соединить прежде неизвестное с уже известным, но при этом полученное в результате понимания знание становится «частью внутреннего мира личности и влияет на регуляцию её деятельности» [Брудный 2005: 24]. По мнению русского философа М.М. Бахтина, понимание восполняет текст и продолжает творчество (см.: [Бахтин 1995]). Подлинное понимание текста – это всегда выход за пределы того, что в нём непосредственно сказано (см.: [Брудный 2005]). По словам немец-

кого философа М. Хайдеггера, любой акт понимания – это «проект» выхода за рамки непосредственно данного смысла и представляет собой формы бытия в тенденции (см.: [Хайдеггер 1993а]).

Понимание читаемого – это умение, которому нужно учиться и которое совершенствуется всю жизнь. Основу этого умения составляет навык чтения «с толком, т.е. основательно и продуктивно, отдавать себе отчёт в прочитанном и усваивать его, т.е. не только запоминать читаемое, но и делать его органическим достоянием ума» [Быстрова и др. 2007: 78]. Немецкий философ В. Дильтей под пониманием, находящим своё завершение в интерпретации, подразумевал такой процесс, в котором посредством чувственно воспринимаемых знаков познается психическое (см.: [Dilthey 1972]). Он рассматривал понимание как переживание. Объективный мир – часть переживания, понимание – это выражение жизни. Смысл текста постигается в том числе с помощью воображения, эмоционального переживания происходящего. Читатель «пропускает» текст через себя, через свой внутренний мир. Понятый текст становится частью внутреннего мира читателя, пополняет его жизненный опыт. Термин «переживание» укоренился в герменевтической практике для обозначения «неосознаваемой или нечетко осознаваемой рефлексии над опытом чувствований, состояний и отношений, провоцируемых текстом» [Богин 2001: 32].

Согласно российскому философу и методологу Г.П. Щедровицкому, понимание есть организованность рефлексии (см.: [Щедровицкий 2005]). Рефлексия – способность понимать собственное понимание. Т.е. это способность сделать понимаемое частью своего внутреннего мира.

Итак, понимание – это процесс раскрытия и постижения смысла текста. Результатом процесса понимания является обогащение внутреннего мира читателя за счёт приобретения нового знания благодаря вступлению в диалог с новой личностью, личностью автора. По словам российского психолога и философа А.А. Брудного, «понимание — это узел, который связывает воедино познание и общение» [Брудный 1996: 14].

Немецкий философ Ф. Шлейермахер писал о том, что задача понимания состоит в проникновении за рамки внешнего выражения мысли, т.е. в выявлении внутреннего (индивидуального) мышления, которое легло в основу данной речи (см.: [Schleiermacher 1977]). Он определял понимание также как «самоотыскание мыслящего духа», т.е. как «встречу» одного субъективного «духа» с другим – духа авторского и духа читательского – и превращение их в «единый дух» на основе опредмеченного в тексте мышления, т.е. на основе смысла.

Понимание имеет конечной целью постижение предмета в его качественной определенности, во всей его содержательности (см.: [Богин 2001]). Содержательность текста включает в себя содержание авторского субъективного отражения объективной действительности, intersubъективные и личностные смыслы и социальную сущность сообщаемого. Согласно французскому философу П. Рикёру, конечным пунктом понимания является усвоение смысла текста (см.: [Рикёр 1995]). Смысл, по его мнению, это направление мысли, открываемое данным текстом.

Понимание в «Капитале» немецкого философа К. Маркса было показано как «процесс субъективной деятельности, направленной на «скрытые смыслы», на неявно данные сущности, на превращенные формы, на раскрытие сущности человеческих отношений, скрытых миром произведенных и производимых предметов, включающим, в частности, и тексты культуры» (цит. по: [Богин 2001: 33]). В отношении текста – скрытая сущность – это смысл текста, замысел автора. Субъективная деятельность – действия читателя, направленные на раскрытие этой сущности.

Итак, понимание – это общение автора с читателем, в результате которого благодаря усилиям, прилагаемым читателем, происходит обогащение его опыта. Это один из моментов отражения и освоения действительности. Слово «понимание» означает и процесс понимания, и стремление понять, и результат понимания, и способность или готовность понять. В процесс понимания включены внимание и память, воображение и мышление, эмоции и

воля, интересы и множество других психических особенностей читателя. Понимание текста – это активная познавательная деятельность. «Её ядро – взаимодействие когнитивных и мнемических процессов, которые направлены на установление смысловых связей между новой для читателя информацией и имеющимися в его опыте базисными знаниями» [Борисова 2007: 13]. В итоге раскрывается сущность предметного содержания текста, его смысл.

Резюмируя, отметим, что понятие «понимание» носит междисциплинарный характер, однако во всех представленных трактовках подчёркивается его творческий характер, следовательно, процесс понимания нераздельно связан в первую очередь с такими процессами, как мышление и воля. Процесс понимания – это целенаправленное, осознанное действие понимающего по освоению смысла того или иного предмета культуры.

В качестве рабочего определения понимания примем точку зрения Г.И. Богина о том, что понимание – это процесс постижения содержательности текста. Результатом этого процесса является получение знания, которое расширяет границы опыта читателя.

1.2. Смыслы, содержания и значения как составляющие субстанции понимания

Понимание текста происходит в процессе поиска ценностей текста, их актуализации и сохранения. Поиск ценностей текста – это определение его темы, проблемы, идеи. К практическим трудностям, возникающим при анализе содержания, относится отождествление темы, проблемы, идеи.

Понимание имеет субстанциональную и процессуальную стороны (см.: [Богин 2001]). Субстанциональная сторона – способность человека понимать, а также всё то, что получено им благодаря этой способности. Процессуальная сторона состоит из множества действий, процедур и техник, обеспечивающих переход от непонимания чего-либо к пониманию этого или другого.

Смыслы, содержания и значения составляют субстанцию понимания. Первой субстанцией понимания, согласно Г.И. Богину, считается содержание (см.: [Богин 2001]). Содержания – предусловия смыслов.

Г. Фреге впервые противопоставил смысл (*der Sinn*) и значение (*die Bedeutung*) (см.: [Frege 1892]). До него эти понятия использовались как синонимы. Г. Фреге утверждал, что значение (или денотат) — это сам обозначаемый предмет, а смысл — это информация о предмете (или сигнификат или десигнат). Смысл несёт в себе не просто субъективный образ предмета, но некоторую общезначимую информацию. Г. Фреге считал, что смысл не принадлежит ни внутреннему миру человеческих представлений, ни внешнему миру предметов. Он образует «третий мир» (*Drittes Reich* — третье царство). При этом имеющие смысл выражения могут не иметь значения (предмета).

Э. Гуссерль разделял три основных понятия: *Sinn* (смысл), *Bedeutung* (значение) и *Gegenstand* (предмет). Значение мыслится как «лингвистически оформленный» смысл. Т.е. смысл закрепляется за определенным языковым выражением в виде значения. Предмет понимается как «предмет сам по себе», как данность (см.: [Гуссерль 1999]).

В отечественной психологии различие «смысла» и «значения» было отмечено в 30-е годы XX в. Л.С. Выготским (см.: [Выготский 1934]). «Если «значение» слова является объективным отражением системы связей и отношений, то «смысл» — это привнесение субъективных аспектов значения соответственно данному моменту и ситуации».

Итак, содержание явно. Это информация, которую легко воспроизвести. Смысл надо восстанавливать или строить. Смысл выступает как «та конфигурация связей и отношений между разными элементами ситуаций деятельности и коммуникации, которая создается или восстанавливается человеком, понимающим текст сообщения» [Богин 1993: 63]. Это одна из организованностей рефлексии. Вместе с содержанием смысл образует весь состав интеллектуальных актов — содержательность. Смыслам свойственна объективность и субъективность. Отношение к определённому смыслу различно у многих людей, но сам смысл не зависит от индивидуальных различий реципиентов. Смысл может быть только у многих и между многими. В качестве

составляющей смысла выступает значащее переживание (наличный опыт). Сам складывающийся смысл переживается. Сущностный смысл – смысл, получающийся при растягивании частных смыслов. По Г.И. Богину, смысл в ходе понимания является дважды (см.: [Богин 2001]). Один раз – как осмысленность многих компонентов рефлексивной реальности. Второй раз – в виде конфигурации топосов онтологической конструкции («души») субъекта. В этом случае рефлексия направлена вовнутрь, на «душу».

Итак, содержание явно, смысл – скрыт. Содержание объективно (в отношении текстов, имеющих общественную значимость), смысл несёт и объективности, и субъективности.

Смыслы и значения – частичные организованности рефлексии (см.: [Богин 2001]). Значения общи для всех, смыслы принадлежат индивиду. Смысл определяет значение. Значения социальны, но оторваны от индивидуальных субъективностей, поэтому они не дают возможности охватить сущность. Охват сущности требует рефлексии, организованность которой есть смыслопостроение. Смысл социален, но при этом и личностен. Он часть человеческого индивидуального бытия, «разделенного с другими». Результатом понимания является постижение смысла, а не значения, но понимание предполагает знание значения. Смысл бывает только в ситуации, значение внеконтекстно. Значение состоит из набора сем, смысл – из интенционально релевантных ноем (мельчайшие составляющие смысла), из такого их набора, который соответствует задачам, чувствам, воспоминаниям человека. Значение явно, смысл скрыт. Смыслы создают все люди, значения формируются составителями словарей. Человек, владеющий значениями, лучше осуществляет осмысливание значений.

Существует две точки зрения на роль текста и читающего в процессе понимания (см.: [Нечай 2011]). Согласно одной точке зрения (чтение «снизу вверх»), смысл извлекается в процессе чтения. Текст – это единственное, что важно, он управляет процессом чтения. Согласно второй точке зрения (чтение «сверху вниз»), смысл создаётся читающим по мере чтения. В процессе

чтения важен только читатель. По выражению В.Ф. Асмуса, понимание происходит «по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью читателя» [Асмус 1968: 62]. То есть, в процессе понимания важен и текст, и читатель. Эта мысль подтверждается и в трактовке процесса понимания Г. П. Щедровицким и С. Г. Якобсоном. По их мнению, понимание выступает как «смысловая организация знаковой формы текста: эта форма организации есть не что иное как восстановление структуры смысла, заложенного в текст процессом мышления» (см.: [Щедровицкий, Якобсон 1973]).

По мнению Й. Йасперс, каждый текст получает смысл благодаря читателю (см.: [Jaspers 2010]). Т.е., по мнению автора, смысл индивидуален. Отношения, которые устанавливаются с текстом за пределами текстовых символов и страниц, позволяют ему стать частью опыта каждого отдельного реципиента. Через это текст приобретает смысл и постоянство.

По мнению М.М. Бахтина, смыслы – ответы на вопросы. «То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла... Актуальный смысл принадлежит не одному смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам. Не может быть «смысла в себе» – он существует только для другого смысла, т.е. существует только вместе с ним» [Бахтин 1995: 19].

На практике часто содержание выдается за смысл. Нельзя достичь полноценного понимания без учёта всех трех составляющих субстанции понимания. Содержанием эстетической деятельности и автора, и читателя является «процесс проникновения за значения – к смыслам» [Мосунова 2006: 9].

Согласно Ролану Барту, смысл литературного текста закодирован пятью способами. При этом код он понимает как некий план, некий угол зрения, который сначала привносится в текст исследователем, чтобы затем быть обнаруженным (см.: [Барт 2001]).

1. Проайретический код или код повествовательных действий предписывает тексту определенную «фабулу». Он задает последовательность действий.

2. Семический код определяет характер единиц плана содержания текста, т.е. коннотативных означаемых.

3. Гномический код или код культуры включает в себя все сведения о культуре данной эпохи, необходимые для того, чтобы мысль повествователя могла быть ясно понята читателями.

4. Герменевтический код задает тот путь, на котором формулируется вопрос, проблема, либо загадка текста, а затем и ответ, решение, разгадка. Герменевтический код вводит некоторую последовательность элементов, по которым прочитывается общая направленность «сюжета» текста.

5. Символический код создает как бы фон глубинных психологических мотивов, в скрытом виде заключенных в повествовании.

Раскрытие всех пяти кодов в конечном итоге приведёт читателя к пониманию текста на уровне смысла.

Итак, смыслы и содержания – это составляющие содержательности текста. Смыслы и содержания связаны с контекстом, значения внеконтекстны. Значения социальны, смыслом свойственна и индивидуальность, и социальность. Значения помогают коммуницировать, смыслы имеют социальную значимость для людей. Значения шире, чем смыслы. Проиллюстрируем выше сказанное на следующем примере.

«Прапорщики (рука – на отнесённой вбок трости, левый ботфорт – вперёд) воткнулись глазами в царя» [Толстой: 199].

Глагол «воткнуться» имеет следующее значение в толковом словаре: «вонзиться (острым, тонким концом)» [Ушаков]. В представленном выше примере слово употреблено в переносном значении (является метафорой). Содержание предложения можно передать так: прапорщики смотрели пристально на царя. Смысл предложения в следующем: прапорщики с нетерпением, возможно, со страхом, ожидали реакции царя, не получившего ответа на свой вопрос. Итак, значение – это описание слова в толковом словаре, часто слово имеет несколько дефиниций. Содержание – это контекстное значение слова. Смысл – это ответ на вопрос «почему».

1.3. Понимание как компонент и как результат системомыследеятельности

Понимание – это один из моментов системомыследеятельности, т.е. «комплекса интеллектуальных и коммуникативных процессов, включённых в контекст организованной коллективной деятельности» [Бабайцев, Мацкевич]. Понимание – не только рациональный процесс, оно является чувственно-рациональным процессом. Воля, сенсорная сфера, эмоции, вся область значащих переживаний деятельности – компоненты, без которых понимания не бывает. Поэтому в процессе понимания выделяют три этапа (см.: [Щедровицкий 2005]):

- (1) деятельность сознания (мышление);
- (2) действие переживания (эмоции, задействование имеющегося опыта);
- (3) рефлексия, т.е. интерпретация образа вторичного произведения.

Рефлексия обращена и вовне, и вовнутрь человеческой субъективности. Рефлексия – не только действие над опытом, но и источник опыта. Благодаря рефлексии процесс понимания – не репродуктивный, а продуктивный процесс, в результате которого происходит обогащение опыта человека, приобретение нового опыта, и, как следствие, изменение самого человека. В работах Тверской герменевтической школы Г.И. Богина предполагается прохождение мысли через разные точки рефлексии в трёх поясах системомыследеятельности по Г.П. Щедровицкому (см.: [Щедровицкий 2005]):

- (1) пояс социально организованного и культурно закрепляемого коллективно-группового мышледействия (мД);
- (2) пояс полифонической и полипарадигматической мысли-коммуникации, выражающейся и закрепляющейся в словесных текстах (М-К);
- (3) пояс чистого мышления, развертывающегося в невербальных схемах, формулах, графиках, таблицах, картах, диаграммах и т.п. (М).

Центральным является пояс М-К, соединяющий в одно целое различные ситуации мД и различные типы М. Полная мД («мыследеятельность»)

реализуется через увязывание всех трёх слоёв при помощи понимания и рефлексии. В поясе «мыследействования» (мД) представлен опыт предметно-практической деятельности человека. В центре – осуществление действий, реализующих определенные целевые установки и культурные нормы. В поясе «мысли-коммуникация» (М-К) репрезентирован опыт в виде вербальных текстов. Для М-К не характерно различие правильного и неправильного. В нём действуют принципы полилога, противоречий и конфликтов. В поясе «(чистого) мышления» (М) – опыт в виде знаний, невербальных текстов. Пояс М имеет строгие правила образования и преобразования единиц выражения.

Учёные Тверской герменевтической школы (Г.И. Богин, Н.Ф. Крюкова, а затем и другие) применили эту схему в лингвофилологической герменевтике текста. В литературном тексте вычленяются уровни предметного содержания событий/действий (мД), диалогического обсуждения этих событий (М-К) и выражаемого смысла поверх содержания текста (М). Рефлексия читателя текста может закрепиться в разных точках системы. Посредством увязывания всех трех слоёв возникает полная «мыследеятельность», благодаря которой читатель постигает смысл всего текста.

Таким образом, структура мД предполагает различие и единство пяти интеллектуальных процессов: чистого мышления, мысли-коммуникации, мыследействования, понимания и рефлексии (см.: [Бабайцев, Мацкевич 2015]). «мД предстаёт как сложная последовательность мыслительных, рефлексивных и метамыслительных преобразований» [Бабайцев, Мацкевич 2015].

При понимании организуется рефлексия над всем опытом – и опытом запоминания, и опытом знания, и опытом чувств (от эмоций до собственно человеческих чувств). «Этот опыт кооперирован в понимании, хотя роль того или иного рефлексивного материала может повышаться или снижаться в зависимости от того, какой именно стратегии рефлексирования человеку приходится придерживаться в герменевтической ситуации» [Богин 2001: 53].

Так, понимание научного текста в большей мере есть организованная рефлексия над опытом знания, чем понимание текста художественного.

«Различные ситуации освоения содержательности текста требуют разных организованностей рефлексии и, следовательно, разных типов понимания» [Крюкова 2008: 84]. Зависимость типа понимания от содержательности текста и характера деятельности субъекта при рецепции текста была теоретически обоснована Г.И. Богиным. Им выделены следующие типы понимания текста: семантизирующее (П1 – имеет дело со значением), когнитивное (П2 – возникает при переходе от значений к смыслам) и распредмечивающее (П3 – имеет дело со смыслом) [Богин 2001: 49] (подробнее о типах понимания: см. Глава 3).

Также выделяют эпифеноменальное и процессуальное понимание (см.: [Богин 2001]). При процессуальном понимании реципиент ориентирован на рефлексивное усмотрение смысла каждого из последовательно предъявляемых микроконтекстов. Понимание целого произведения выступает как результат диалектического единства понимания частей и понимания целого. Так как понимание текста – процесс циклический (см.: [Schleiermacher 1977]), то понимание целого осуществляется через понимание его частей, а понимание частей возможно только при понимании целого. При эпифеноменальном понимании реципиент ориентируется на нарушение диалектического единства. Реципиент делает попытки понимания целого произведения после его прочтения. Рефлексивная способность реципиента исключается. Действительная содержательность произведения остается неосвоенной.

Пренебрежение любым типом понимания так же разрушительно для всех позиций герменевтической деятельности, как разрушительна и универсализация какого-то одного типа понимания. Под умением работать с текстом зачастую понимается способность воспроизводить содержание текста, делить его на законченные части, выделять в них главное, определять с помощью учителя смысл всего текста в целом. Каждое из этих умений выступает независимо от самого текста. Американский психолог Э.Браун назвала

это явление обучением «бесплотным» навыкам (цит.по: [Соболева 2007а: 3]). Поэтому современные школьники, овладев техникой чтения, в массе своей «не становятся читателями». У них не сформирован интерес к чтению художественного текста и низок уровень смыслового его понимания. Необходимо обучать чтению как смысловому восприятию текста и его интерпретации, т.е. «пониманию собственного понимания» [Якушина 2009: 9].

По словам А.А. Брудного, «понимание текстов — не самоцель, в их содержании отражены действительные отношения вещей, имеющие значение для образа мыслей, поступков и намерений людей» [Брудный 1996: 121]. Текст – не готовый объект, содержательность которого «внедряется» в субъекта. Понимание текста не есть акт зеркального преобразования информации, поскольку взаимодействуют субъективности и продуцента и реципиента. «Увидеть и понять автора произведения – значит увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир, то есть другой субъект... При понимании – два сознания, два субъекта. Понимание всегда в какой-то мере диалогично» [Бахтин 1976: 7]. В процессе понимания протекает диалог читателя с текстом, с автором.

Новые художественные идеи, образуемые особым образом категоризованными смыслами или группами смыслов, не находятся ни в объекте (в тексте), ни в субъекте (читатель). Они возникают при «соударении» объекта (текст определенного жанра, стиля) и субъекта с имеющимся опытом. Но чтобы произошло это «соударение», необходима мыследеятельность читателя, рефлексия. Благодаря рефлексии достигается понимание. Рефлексия есть связка между прошлым опытом чтения текстов и настоящей ситуацией чтения. Текст осваивается и понимается через призму наличного опыта. Благодаря рефлексии понимание превращается в знание и выступает как знание. Иначе говоря, конечная рефлексия после прочтения целого литературного произведения, есть «рефлексия очень большого опыта, возникшего в процессе восприятия, понимания, смыслообразования, наращивания смыслов, причём этот опыт складывается именно в процессе действий со множеством по-

следовательных и логически взаимообусловленных микроконтекстов» [Богин 2001: 9]. И репродуктивное, и творческое начало в понимании текста зависят от того, в какой мере развита личность читателя, его способность к рефлексии.

1.4. Понимание текста как поэтапный процесс постижения смысла

Одно из фундаментальных положений современной герменевтики состоит в том, что понимание связано с предшествующим опытом и определяется им (см.: [Богин 2001]). Но если текст может быть понят каждым по-своему, то он потеряет свою целостность, не будет существовать как носитель целостного смысла. По мысли Х.-Г. Гадамера, «...проблеск смысла (...) появляется лишь благодаря тому, что текст читают с известными ожиданиями, в направлении того или иного смысла» [Гадамер 1991: 75]. Т.е. существуют некие общие, априорно заданные аспекты структуры предпонимания, связанные с ожиданием не какого-то определённого произведения искусства, а искусства как такового. Художественный текст – произведение искусства, требующее от читателя повышенной концентрации и внимания. Важно, что текст читается в направлении, задаваемом смыслом.

Чтение не может иметь чёткого набора процедур для достижения понимания, т.к. имеет дело с уникальным смыслом, присущим какому-либо произведению. Но одним из условий понимания является умение видеть странности текста. Читатель, не умеющий удивляться, постоянно занят приспособлением произведения к своим готовым представлениям, полученным как раз благодаря жизненному опыту. В таком чтении нет попытки услышать само произведение. Читатель должен общаться с текстом, задавать вопросы по ходу чтения и искать ответы на них в самом же произведении.

Повторяющиеся странности образуют непрерывный смысл художественного текста. «Странности» – «это сигнал приближения тайны, прикосновения её к нам; удивление, без которого не состоится ничего значительного» [Фуксон 2007: 11]. М. Хайдеггер говорил о том, что само понимание не

осуществится, если мы не окажемся «введёнными» в непонимание (см.: [Хайдеггер 1993б]). На этом этапе важно осознать свое непонимание и принять попытки его преодоления. По словам В.В. Налимова, «... непонимание – это не есть неверное понимание, ибо понимание не может быть верным или неверным. Оно просто должно иметь место» [Налимов 1989: 130].

Встреча с чем-то новым и непонятным всегда сопровождается возникновением вопросов относительно сути нового явления. Любой художественный текст – это всегда нечто новое: новая точка зрения на мир, новый жизненный опыт. Поэтому чтение текста должно сопровождаться постановкой вопросов. Читатель должен уметь вести «диалог с текстом». Обучение «ведению диалога с текстом» является сегодня одним из основных направлений в обучении пониманию текста.

Итак, осознание своего непонимания – это первый шаг к пониманию. Л. Витгенштейн различал во встрече с произведением живописи как невербальным текстом два типа непонимания: непонятность как незнакомость предметов, либо как «их расположение» [Витгенштейн 1994: 228]. Это положение можно применить и в отношении произведений художественной литературы: «В одном случае мысль [заклѳочѳенная] в предложении есть то, что является общим для разных предложений; в другом же – это нечто, выражаемое только этими словами в данной их расстановке» [Витгенштейн 1994: 229]. «Непонятность» может быть перенесена на незнакомость слов, встречаемых в тексте (как их значения, так и самих реалий, обозначаемых ими). А «расположение» – непонимание того смысла, который опредмечен в словах, определенным образом подобранных и расположенных в предложении. Указанные аспекты семантики описал Хосе Ортега-и-Гассет: «...точный смысл любого слова всегда определяется теми обстоятельствами, той ситуацией, в которых они были произнесены. Таким образом, словарное значение каждого слова не более чем остов его подлинных значений, которые во всяком употреблении бывают в какой-то мере разными и новыми, облекая данный ко-

стяк живой плотью конкретного смысла в быстротекущем и постоянно изменчивом потоке речи» [Ортега-и-Гассет 1997: 669].

Таким образом, семантика художественного произведения охватывает готовые, опознаваемые значения и открывающийся лишь в момент чтения заданный смысл. Значения слов – основа, на которой читатель постигает смысл произведения. Общий смысл произведения строится путем связывания раскрытых смыслов отдельных деталей произведения.

В художественном произведении всё нужно воспринимать с точки зрения неслучайности, даже если объективно в нём есть нечто случайное. Чтение телеологично, то есть всё время интуитивно пытается нащупать художественную цель. Из соотношения в читательском восприятии случайного и неслучайного и вытекает степень непонятности текста (или, наоборот, его понятности).

Если понимание художественного образа означает обнаружение его неслучайности, то, наоборот, непонимание связано с восприятием в тексте чего-то как «ненужного». Читатель не может установить назначение «лишних» деталей. Единственной опорой является здесь то, что можно назвать вслед за Х.-Г. Гадамером «презумпцией совершенства» [Гадамер 1991: 78]: ничего лишнего или недостающего в художественном произведении быть не может. Все странности текста в конечном итоге должны привести к пониманию замысла автора. Но для этого нужно видеть эти странности и пытаться определить их назначение. Толкования художественных деталей из своего жизненного опыта недостаточно. Художественное произведение раздвигает границы последнего.

Итак, мы стремимся выйти из ситуации непонимания путем постановки вопросов и поиска ответов на них. Связывая между собой смыслы отдельных деталей произведения, мы постигаем в конечном итоге смысл всего произведения. «Поэтому понимание – это не что иное, как связывание» [Фуксон 2007: 49]. По словам А.А. Брудного, «тексты — это типичные феномены культуры: лишенные сплетения значений, они обратятся в исцарапанную бе-

ресту, глиняные квадратики, исколеванные клинописью, листы бумаги с узором, нанесенным типографской краской» [Брудный 1996: 12].

Н.П. Волченкова (см.: [Волченкова 2007]) указывает на то, что при постижении смысла читаемого важно понимать не только значение отдельных слов, но и связи, существующие между словами в предложении и предложениями в тексте. В процессе понимания прочитанного и построения модели изложения ученик должен опираться на систему ориентиров: на уровне текста – смысловая связь абзацев, на уровне абзаца – смысловая связь предложений, на уровне предложения – семантическая связь слов.

Понимание процессуально, т.е. по ходу чтения понятое конкретизируется, изменяется и дополняется. Понимание одной смысловой части влияет на понимание другой. Понимание всего текста – это восстановление логических связей между его смысловыми частями.

Таким образом, процесс понимания включает в себя следующие этапы: столкновение со странностями текста (либо на уровне значений, либо на уровне смысла); осознание непонимания назначения какой-либо детали; определение назначения непонятной детали путем соотнесения ее с уже раскрытыми смыслами; процедура связывания: вплетение этой детали в выстраивающуюся канву смысла. На этом этапе происходит конкретизация и изменение раскрытых смыслов. Построение целого, т.е. формулировка общего смысла.

Понимание художественного текста связано всегда с преодолением бессвязности, с восстановлением связей между странностями в тексте. Связи эти не создаются, а открываются, так как читатель не столько придает смысл, сколько становится ему причастным.

По словам М. Хайдеггера, «настоящее чтение – это собирание ради того, что уже и помимо нашего ведения приняло наше существо в свой требовательный зов, независимо от того, соответствуем ли мы ему или оказываемся несостоятельными» [Хайдеггер 1993б: 258].

1.5. Цикличность процесса понимания и герменевтический круг как её воплощение

Нормальный процесс понимания по Г.И. Богину (см.: [Богин 2001]) имеет следующую форму: я усматриваю в любом осмысленном отрезке текста смысл, читаю (или слушаю) далее, усматриваю дальнейший смысл в следующем отрезке и т.д. Второй акт усмотрения либо прибавляет второй смысл к первому, либо приводит к тому, что первый смысл, взаимодействуя со вторым, как-то изменяется (или даже отвергается), происходит наращивание и растягивание смыслов. Весь этот процесс рефлексивен. Рефлексивно и его завершение, т.е. понимание превращается в знание и выступает поэтому как знание. Завершающий рефлексивный акт определяется вопросом «Что же я понял?». Иначе говоря, конечная рефлексия после прочтения целого литературного произведения есть «рефлексия очень большого опыта, возникшего в процессе восприятия, понимания, смыслообразования, наращивания смыслов, причем этот опыт складывается именно в процессе действий со множеством последовательных и логически взаимообусловленных микроконтекстов» [Богин 2001: 9].

«Художественный смысл – это не готовый, извлекаемый продукт («содержимое»), а усилие собирания деталей в фокус целого – сначала авторское, а затем – читательское» [Фуксон 2007: 49]. Углубляясь в какую-либо из частных, мы в её истолковании вынуждены исходить из первоначального целостного впечатления. В процессе такого проецирования общего на частное сам этот предварительный «черновик» смысла подвергается уточнению и конкретизации. «Чем дальше мы продвигаемся вперёд, тем больше всё предыдущее освещается последующим...» [Ракитов 1989: 163]. Развёртывание смысла части есть прорыв к смыслу целого.

Г.И. Богин описывает устройство понимания следующим образом: «Частные единицы действия с текстом и категоризирующие их метаединицы находятся в отношениях взаимного рефлексивного перевыражения: метаединицы помогают пробуждению рефлексии над частной единицей, част-

ная единица способствует пробуждению рефлексии над способом своей категоризации, то есть строит прогностическую рефлексию, основанную на опыте действия с частными единицами ради выхода к метаединице и переживаемую в виде текстовых... ожиданий...» [Богин 1991: 29].

Таким образом, важнейшей особенностью процесса понимания является цикличность. Эту особенность процесса понимания наиболее четко отражает система герменевтического круга. Изначально это система адекватного понимания и толкования текстов Священного писания и философских произведений прошлого. Система была разработана и описана Ф. Астом и развита в теорию Ф. Шлейермахером.

Суть герменевтического круга заключается в том, что понимание целого текста достигается путем соотнесения отдельных фрагментов текста с целым произведением. Отдельные фрагменты следует истолковывать в контексте, сопоставлять с другими фрагментами; а всё произведение толковать в синхронности с наличными в нём фрагментами. Т.е. для понимания целого необходимо понять его отдельные части, но для понимания отдельных частей необходимо иметь представление о смысле целого. «В герменевтический круг Шлейермахер включал личность автора и комплекс всех его произведений, говоря о том, что текст отображает не только философскую или божественную Истину, но и психологию, социальное положение, характер автора данного текста» [Дулуман]. Итак, общее интерпретируется индивидуальным, а индивидуальное детерминируется более общими связями. Посредством рефлексии частные смыслы и метасмыслы конкретизируются и изменяются. Именно благодаря рефлектирующему читателю движение между частным смыслом и метасмыслом (и обратно), является продуктивным. Третья точка круга (см. рис. 1) [Литвинов 2011: 12], точка субъективного фокуса «Читатель», является источником движения в круге. «Точка субъективного фокуса – плоскость актуального «Я – здесь – сейчас» Читателя, на которую надо снова и снова возвращаться, насыщая смысл субъективным вкладом понимающего» [Литвинов 2011: 13].

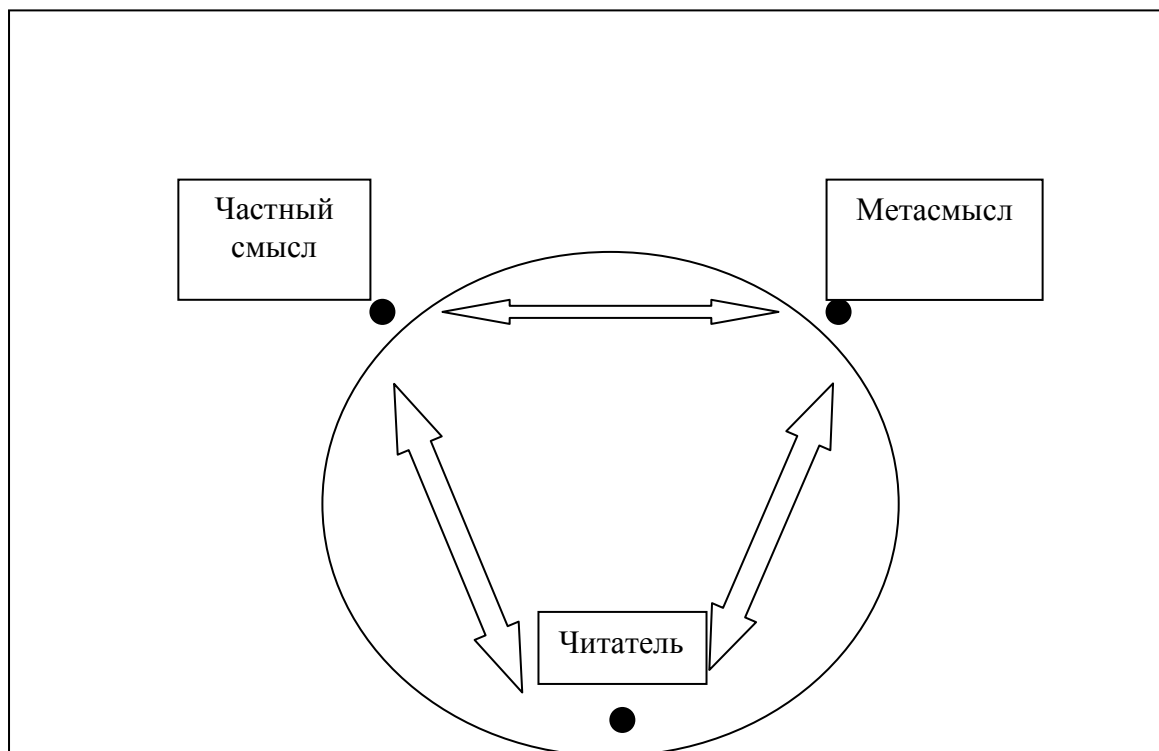


Рис. 1

В качестве левой и правой точек круга не обязательно выступают частный смысл и метасмысл. Это могут быть другие категории при условии, что они понимаются как «причастные смыслу». Так, В.П. Литвинов вслед, за Х.-Г. Гадамером, утверждает, что в качестве правой точки может быть «понимаемое», а левой – «предпонятое», которое Х.-Г. Гадамер по-немецки называл «предрассудком» – *Vorurteil*, *Vor-* и *Urteil*, то есть «предсуждения» (см.: [Gadamer 1993]. Это то, что уже «заранее понято». Для предрассудков / предсуждений существенно то, что они задают направленность нашего понимания.

По словам Г.И. Богина, герменевтический круг – это одна из форм инобытия рефлексии (см.: [Богин 1989]). Поэтому-то круг и становится «порочным» для тех, у кого низка культура рефлексии, для носителя высокой культуры рефлексии герменевтический круг выступает как одна из благодетельных техник понимания» [Богин 1989: 19]. Круг является необходимым условием осуществления смысла (см.: [Богин 1992 а]). Сам понимаемый текст, репрезентирующий свой смысл, мыслится как этот смысл, а не как этот

текст. То есть, он мыслится в режиме герменевтики, а не в режиме лингвистики текста. Как замечает Х.-Г. Гадамер, «речь интерпретирующего не является текстом, а служит тексту» [Gadamer 1993: 350], служит раскрытию смысла.

При прохождении по трём поясам мыследеятельности по Г.П. Щедровицкому, рефлексия читателя текста может закрепиться в разных точках системы по поводу разных прочих точек, и между разными соотносимыми таким образом точками осуществляется круговое движение, которое рефлексивно опосредовано. Круг, как говорит Г.И. Богин, «позволяет всем трём поясам системомыследеятельности получить взаимное рефлексивное перевыражение» [Богин 1992б: 3].

Итак, герменевтический круг – это особенность процесса понимания, связанная с его цикличным характером. Общий смысл развёртывается и конкретизируется по мере появления на читательском горизонте всё новых подробностей, каждая из которых интегрируется в образующееся смысловое единство (см.: [Фуксон 2007]). В направлении от целого к части происходит конкретизация, а в направлении от части к целому – интеграция художественного смысла. Интеграция частных возвращает читателя к смыслу целого рассказа, причём не к исходному (абстрактному) пункту, а к определённому (детализированному и при этом единому) образу мира. В таком переходе от целого к части (и обратно) состоит понимание. Переход от части к смыслу целого всегда сопровождается обобщением; обратный переход – от целого к части – инкарнацией (воплощением) смысла. Поэтому в понимании осуществляется не порочный, пустой, а обогащающий, постоянно приближающий к смыслу, круг.

Резюмируя, отметим, что понимание – это творческий процесс, которому свойственны следующие признаки:

- 1) объективность и субъективность;
- 2) цикличность;
- 3) динамичность;

- 4) историчность и социальность;
- 5) эмоциональность.

Рефлексия – частный случай понимания. Непонимание – его предусловие. Понимание составляет основу процесса чтения; это обогащающий диалог между автором и читателем, целью которого является постижение содержательности текста.

Выводы по главе 1

Резюмируя, отметим, что в данной главе анализируются трактовки понятия «понимание», раскрывается сущность этого явления. Понимание представляется как компонент и как результат системной мыследеятельности, а также как поэтапный процесс постижения смысла, рассматриваются особенности этого процесса.

Итак, термин «понимание» носит междисциплинарный характер. Во всех представленных трактовках, относящихся к различным социогуманитарным наукам, выделяется осознанность в качестве основного условия понимания. Понимание является творческим процессом, в котором наряду с осознанностью, важную роль играет опыт, в зависимости от которого читающий достигает соответствующего ему уровня понимания. Так как опыт и индивидуален, и социален, то и процессу понимания свойственна и индивидуальность, и коллективность. Целью процесса понимания является постижение содержательности текста, то есть его смысла и содержания. Постигание содержания происходит неосознанно, без волевого включения мыслительных процессов. Главным условием понимания содержания является понимание значения всех слов, а также узнавание социокультурных ситуаций, описанных в тексте. Постигание смысла – сложный мыслительный творческий процесс, в котором задействованы и мыслительные процессы, и эмоциональная сфера. Итак, содержание явно, объективно, смысл скрыт, ему свойственны и объективность, и субъективность.

Понимание является продуктивным процессом благодаря рефлексии. Рефлексия – связка между прошлым опытом чтения и настоящей ситуацией чтения. Понимание в конечном итоге превращается в знание именно благодаря рефлексии.

Непонимание чего-либо в тексте – это предусловие понимания, так как оно стимулирует включение мыслительной активности. Понимание связано с преодолением бессвязности, с восстановлением связей в тексте.

Такую особенность процесса понимания, как цикличность, отражает герменевтический круг. Понимание целого текста достигается путём соотнесения его отдельных фрагментов с целым произведением, а отдельные фрагменты истолковываются и понимаются только в контексте. Герменевтический круг является одной из форм инобытия рефлексии, поэтому он является порочным для тех, у кого низка культура рефлексии. А, следовательно, и весь процесс чтения становится бессмысленным, бесплодным действием.

Глава 2. ПОНИМАЮЩЕЕ ЧТЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

2.1. Понимание как составляющая процесса чтения

Понимание, осознанность – ведущие стороны в овладении навыком чтения. К.Д. Ушинский так формулирует эту мысль: «Читать – это ещё ничего не значит; что читать и как понимать прочитанное – вот в чём главное дело» (цит. по: [Горецкий 2007: 63]). Чтение – это умение, которое предполагает не только овладение техникой чтения, но и овладение навыком понимающего чтения. Иными словами, процесс чтения имеет внутренние и внешние качества. «К внешним качествам принято относить беглость и правильность, к внутренним – сознательность» (цит. по: [Левкова 2009: 78]). Осознанное чтение противопоставляется механическому, которое сводится лишь к правильному произношению, но не несёт в себе понимания текста.

Длительное время в практике обучения чтению внимание уделялось его внешним качествам. Акцент делался на наращивании темпа чтения, а предлагаемыми после чтения вопросами проверялось усвоение содержания текста. Понимание не требовалось. К.Д. Ушинский говорил о том, что «быстрота чтения должна развиваться сообразно быстроте понимания. Если же дитя читает быстрее, чем он может понимать, то значит, оно читает бессознательно. Быстрота чтения придёт сама собой вместе с развитием понимания...» [Ушинский 1974а]. Интерес к чтению возможен только на основе понимания читаемого. Ребёнка нужно учить понимать содержание читаемого и «доходить до смысла читаемого» [там же].

Таким образом, чтение – это творческий процесс. Это речемыслительная работа, направленная на выявление смыслов и их именование в процессе создания вторичных текстов (см.: [Якушина 2009]). В Государственном образовательном стандарте (2009) процесс чтения именуется как творческое чтение и трактуется как «способность освоения литературного произведения на личностном уровне; умение вступать в диалог «автор – читатель»; погружаться в переживания героев; понимание специфики языка художественного

произведения» [Государственный образовательный стандарт 2009]. Творческое или понимающее чтение – понятие, синонимичное термину «процесс понимания». «Понимание – обращение опыта человека на текст с целью освоения его содержательности» (см.: [Богин 2001]). Личностный уровень – это опыт человека, включающий и знания, и способности, и умения. Чтение – это взаимодействие с художественным текстом, это диалог между миром автора и миром читателя, завершающийся постижением читателем ценностно-смыслового аспекта художественного текста, т.е. его содержательности.

Методика творческого чтения была разработана в XX веке. Появлению этой методики предшествовало возникновение методики объяснительного и воспитательного чтения.

Основоположником методики объяснительного (или сознательного) чтения является К.Д. Ушинский. Объяснительное чтение имело своей целью развить у учащихся начальных классов навыки сознательного чтения, их мышления и речи. На уроках чтения учащиеся получали знания о природе и обществе. По мнению педагога, во время обучения ребёнка в школе важно научить его думать, лучший способ это сделать — научить наблюдать за предметами и явлениями окружающего мира, анализировать, сравнивать их друг с другом (см.: [Корневский 1950]). С этой целью К.Д. Ушинский включил в свои хрестоматии «Детский мир» [Ушинский 1948–1950] и «Родное слово» [Ушинский 1949] статьи естественноисторического содержания и произведения классической русской литературы. Он разработал методику чтения научно-популярных и художественных текстов.

При чтении научно-познавательных статей (логическом чтении) он предлагал работу над текстом направить на обеспечение полного понимания содержания читаемой статьи: читать её по логически законченным частям с попутным объяснением слов и понятий, наглядной демонстрацией предметов, учить детей устанавливать связи между мыслями по поводу читаемого (см.: [Корневский 1950]).

Урок чтения по «Родному слову» К. Д. Ушинского проводился по следующей схеме (см.: [Кореневский 1950]).

1. Беседа о прочитанном на прошлом уроке. Все тексты группировались по тематическому принципу.

2. Чтение учащимися статьи по частям, в случае необходимости прерываемое объяснениями.

3. Вопросы по содержанию текста.

4. Пересказ.

5. Беседа, в которой содержание статьи сравнивается с тем, что окружает ребенка в повседневной жизни.

6. Письменные упражнения (ответы на вопросы, письменное изложение содержания).

Для работы с художественными произведениями (эстетического чтения) К.Д. Ушинский предлагал другой путь: читать текст без остановки во время первого восприятия, чтобы дать ученику законченный образ, эмоционально воздействовать на ребёнка. Как правило, эстетическому чтению предшествовало логическое чтение научно-популярных рассказов, тематически объединенное с первым.

Главной задачей занятий чтением К.Д. Ушинский считал понимание учениками читаемого текста. Достигать этого он предлагал с помощью ответов учащихся на вопросы по содержанию читаемой статьи, рассказывания прочитанного. У детей формировались способность пользоваться языком для выражения определенного содержания, умение формулировать свои мысли по поводу прочитанного — развивался дар слова.

Продолжая дело К. Д. Ушинского, Д. И. Тихомиров внес много нового в практику объяснительного чтения в начальной школе — создал свою систему чтения, суть которой состояла в тщательно продуманной системе вопросов, направленных на развитие логического мышления учащихся (см.: [Тихомиров 1915]). Кроме вопросов, предлагалось составлять различные планы прочитанного произведения.

Итак, в качестве основных критериев правильности чтения при данной методике выделялись: правильность, беглость, осознанность, выразительность. Благодаря созданию учебников и методики работы учителя и учащихся над текстом урок чтения приобрел самостоятельное значение, в начальной школе появилась новая учебная дисциплина — чтение. Однако на практике учителя слишком увлекались словотолкованием, задавали к тексту огромное количество вопросов. Это привело к появлению новых методов обучения чтению.

Так, на рубеже XIX—XX вв. Ц.П. Балталон предложил метод воспитательного чтения (см.: [Балталон 1913]). Он считал, что детям интересны не отдельные слова и предложения, а законченные произведения, выступал против использования отрывков на уроках чтения. Ц.П. Балталон рекомендовал первичное чтение текста проводить учителю, который должен был уметь читать выразительно. Чтение длилось не менее 30 минут, а если рассказ был очень велик, то и несколько уроков.

Методика работы над текстом художественного произведения предполагала до 11 уроков по одному произведению. На следующем уроке после восприятия рассказа на слух дети составляли короткие письменные заметки о прочитанном. Затем следовал урок — беседа о прочитанном, на котором дети пересказывали отдельные части рассказа, комментировали прочитанное, давали оценку явлениям, изображенным в рассказе. Затем в течение двух уроков дети писали изложения по тексту: либо в виде ответов на вопросы (первый и второй классы), либо в свободной форме (в третьем-четвертом классах). Целый урок рекомендовалось отвести для работы над ошибками в изложениях. Наконец, в течение нескольких уроков (от двух до четырех) дети тренировались в громком и выразительном чтении этого текста. Потом в течение двух уроков дети списывали текст, выполняли грамматические упражнения. На последнем уроке текст делили на части, пересказывали.

Главным недостатком метода воспитательного чтения является то, что он оставлял учащимся как читателям пассивную роль. Методика воспита-

тельного чтения была рассчитана на высокообразованного учителя, так как учебный материал для уроков классного чтения рекомендовалось выбирать самому учителю. Всё это препятствовало распространению данного метода в отечественной школе.

Методика творческого чтения стала применяться в школе в начале XX в. Зародилась она на основе методики объяснительного чтения, в которой стали использоваться элементы творчества. Учителя начинают заниматься на уроках чтения рисованием и лепкой. Методист И.И. Трояновский рекомендовал: «По прочтении статьи, не задавая никаких вопросов, вызвать ученика или того же, который читал, а еще лучше другого, к доске и заставить нарисовать. Ученик быстро набрасывает рисунок, говоря, что он рисует; другие ученики по вызову учителя помогают ему... Такое воплощение прочитанного в виде рисунка даст ученику возможность на своей же картинке, как бы наяву, как бы в действительности, увидеть все содержание прочитанного» [Трояновский 1941: 166–167].

Рисование учащихся, а иногда и самого учителя, рассматривали как эффективный приём ясного и прочного усвоения и запоминания прочитанного. После 1917 года стали прибегать и к элементам драматизации на уроках чтения. По словам Е.Е. Соловьевой, «...драматизация есть следствие того психологического процесса, при котором все виденное, слышанное и прочитанное вновь продумывается, переживается и воспроизводится при помощи слова, интонации, жеста, мимики, позы, группировки» [Соловьева 1924: 3]. Были разработаны разные виды драматизации: чтение литературного произведения по ролям; постановка живых картин, т.е. чтение наизусть с использованием соответствующей интонации, жестов, телодвижений, расположения в группе других участников (см.: [Метод творческого чтения 2016]).

Метод творческого чтения предложил С.И. Абакумов в книге «Творческое чтение. Опыт методики чтения художественных произведений в школах начального типа», вышедшей в 1925 г. [Абакумов 1925]. Творческое чтение должно было «содействовать развитию у детей способности образного мыш-

ления, насытить их сознание рядом художественных образов, увеличить сумму их знаний об обществе и человеке и, следовательно, содействовать выработке их миросозерцания» [Абакумов 1925: 11].

Метод творческого чтения основывался на активности ребенка во время обучения. По словам С.И. Абакумова, дети не могут и не должны оставаться пассивными во время своих школьных занятий. Потребность принимать активное участие в происходящем, в том числе и в учебном процессе, является особенностью психологии ребенка (см.: [Абакумов 1925]).

С.И. Абакумов подверг критике прежние методики чтения за «пассивную роль» учащихся, за то, что они не позволяют ребенку творчески откликнуться на прочитанное, не побуждают интереса к чтению и книге. Автор данной работы настаивал на том, что на уроках чтения должны по преимуществу читаться художественные произведения, методика работы с которыми должна иметь коренные отличия от методики чтения научно-популярных статей. Научные тексты требуют другого типа организации чтения, т.к. нуждаются не только в анализе, но и в усвоении.

Итак, изначально, все методики были призваны научить ученика с помощью определенных приёмов осознанному, понимающему чтению. Нельзя выделить какой-то один метод в качестве наиболее правильного. На практике обучения понимающему чтению могут использоваться элементы всех методов.

Н.К. Кульман также выделял «осознанность» в качестве главного критерия процесса чтения. Он писал, что под чтением следует понимать «умение хорошо читать книгу, т.е. сознательно относиться к ней и извлекать из нее как можно больше» [Кульман 1912: 201].

Процесс чтения можно считать состоявшимся тогда, когда текст понят. Читать – значит понимать и усваивать прочитанное. Понятый текст становится знанием, которое способно расширить границы опыта читателя, обогатить его внутренний мир, воспитать его.

Итак, чтение – это творческий процесс, направленный на раскрытие смысла произведения посредством освоения его содержания; это диалог между автором и читателем, результатом которого является обретение нового знания. Осознанность – это главное качество творческого (понимающего) чтения.

2.2. Цели и направления современного литературного образования

Обучение сознательному (понимающему) чтению было целью всех методик чтения XIX и XX веков. Необходимость обучения ребенка вникать в смыслы слов, а позже – в смысл всего высказывания, адресованного ему, подчеркивали многие методисты. Так, П.О. Афанасьев писал, что сознательное чтение должно включать в себя «чтение с надлежащим пониманием отдельных слов, понимание отдельных прочитанных фраз и предложений и чтение с должным пониманием законченных статей и произведений» [Афанасьев 1928: 125].

По мнению Ф.И. Буслаева, «...чтение, и своё, и иностранное, должно быть одинаково: углубляться в подробности слов, оборотов, предложений и постоянно рассматривать частности в связи с общим, ибо словесное выражение отличается от всякого другого именно тем, что во всяком предложении виднеется необходимая часть живого целого» [Буслаев 1992: 88].

К.Д. Ушинский так писал о последствиях отсутствия навыка вникать в смысл читаемого: «...Укажу только на влияние, которое имеет хорошее или дурное приготовление в отечественном языке на все учение дитяти. Изучение каждого предмета передается ребенку, усваивается им и выражается всегда в форме слова. Дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, темно понимает или вовсе не понимает его настоящего значения и не получило навыка распорядиться им свободно в изустной и письменной речи, всегда будет страдать от этого коренного недостатка при изучении всякого другого предмета» [Ушинский 1974а].

Отсутствие навыка понимания смысла прочитанного, услышанного будет играть отрицательную роль на протяжении всей жизни человека. Человек, не научившийся читать, не может стать творческой личностью, самобытной, думающей о жизни, стремящийся к ее созиданию. Большинство современных школьников, став грамотными, овладев техникой чтения, в массе своей не становятся читателями (см.: [Якушина 2009]). У них не сформировался интерес к чтению художественного текста и низок уровень смыслового его понимания. Сегодня школьники читают краткие изложения произведений, используют пособия, содержащие готовые сочинения. Т.е. не писатель, а другая языковая личность вступает в диалог со школьником. «В процессе чтения этих пособий у школьников активизируется прежде всего память и почти не участвует в их восприятии интеллектуальная деятельность, а также чувства, воображение, фантазия, духовная сфера» [Якушина 2009: 8]. По мнению большинства современных российских и зарубежных методистов (Л.С. Якушина, Е.С. Романичева, О.В. Соболева, Е. Чэмберс, М. Грегори и др.), школьники не научены думать, размышлять, большинство из них не имеют представления, что значит понять художественное произведение.

На уроках литературы акцент делается прежде всего на работе с усвоением (пересказом) содержания текста, а не на достижении его понимания. В статье Л.Н. Копытовой [Копытова 2009: 52–53] «Упражнения по развитию навыка чтения» представлены наиболее типичные упражнения на работу с текстом для учащихся начальной школы.

1. Прочитайте текст, ответьте на вопросы, написанные на доске.
2. Расположите вопросы по порядку содержания текста.
3. Задайте вопросы по тексту или по части текста.
4. Определите, сколько частей в тексте.
5. Работа над заголовком. Докажите, что заголовок выбран правильно, сопровождая его текстом. Расставьте заголовки частей по порядку содержания текста. Подберите к заглавию часть текста. Озаглавьте части текста.

6. Выборочное чтение.
7. Пересказ по вопросам и без них.
8. Составление плана текста.

Знание содержания текста полагается залогом успешного выполнения этих упражнений. Мыслительная, творческая работа с текстом сведена к минимуму. Отсутствует предтекстовая работа, предтекстовая беседа учителя с учениками, нет попыток связать читаемое с опытом и имеющимися знаниями учеников.

К.Д. Ушинский писал, что «... дар слова есть сила, врожденная душе человека, и, как, всякая сила, телесная или душевная, крепнет и развивается не иначе как от упражнений. Наставник, желающий развивать в учащемся дар слова, должен беспрестанно упражнять эту силу...» [Ушинский 1974б]. Он выделяет три рода занятий, способствовавших развитию этого дара: 1) беседа с детьми, 2) толковое чтение и изучение наизусть литературных образцов и 3) изучение грамматики.

Эти три рода занятий направлены на формирование и развитие четырех видов речевой деятельности: говорение, слушание, чтение и письмо. Все виды речи теснейшим образом связаны. Таким образом, чтение – один из видов речевой деятельности, которому также следует обучать и который должен постоянно совершенствоваться и развиваться.

К.Д. Ушинский подчеркивал, что цель уроков чтения — сформировать у учащихся навык чтения, познакомить с детской литературой, научить детей полноценно воспринимать художественный текст, создать условия для освоения приемов коммуникации на основе литературного произведения, накопить многообразный эмоционально-чувственный опыт и систему нравственно-эстетических представлений. Основой уроков чтения является многоаспектный процесс освоения навыка чтения и осознания прочитанного. К.Д. Ушинский видел одну из основных целей школы в том, чтобы «ввести ребенка в сознательное обладание сокровищами родного языка» [Ушинский 1974б]. Он неоднократно подчеркивал, что необходимо обучать сознатель-

ному, понимающему чтению, результатом которого и становится накопление эмоционально-чувственного опыта и расширение кругозора читающего.

Д.И. Тихомиров также утверждал, что с первых школьных шагов обучения надо «приучать ученика проникать в сущность читаемого, приучать читать и мыслить, читать и чувствовать, а через это и развивать свои духовные способности и обогащать мысль и чувство образовательным содержанием» (цит. по: [Горецкий 2007: 63]. По словам А.А. Брудного, понимание — «исходный феномен мышления» (см.: [Брудный 2005]). Именно в понимании выражается участие мышления в регуляции деятельности. По мнению Ф. Шлейермахера, «мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять» (цит. по: [Рубинштейн 2000: 289]).

В XXI веке снова стали возвращаться к пониманию того, что чтение — процесс творческий, требующий мыслительной деятельности, понимания. Под грамотным чтением стали понимать «способность человека к осмыслению письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества» [Ковалева 2005: 2]. Работа над навыком чтения должна проходить в период всего процесса обучения. В период обучения в средней школе у ребенка должны сформироваться навыки «вычитывать» информацию из текста, интерпретировать ее, создавать новую информацию и «предъявлять» ее в виде текста (см.: [Ковалева 2005]). Методисты Великобритании добавляют к перечисленным навыкам еще и умение оценить прочитанное и передать полученное знание и понимание в письменной форме (см.: [Chambers 2006]). Но главным читательским умением считается умение истолковать, понять художественный текст. «Формирование читательских умений, главного из них, которому подчинены остальные, — умения истолковывать художественный текст — гарантирует возможность понять и истолковать любой текст» [Княжицкий 2006: 3].

Сегодня все больше подчеркивается, что роль учителя — учить ученика пониманию текстов, учить самостоятельно мыслить, а не предлагать интер-

претацию художественного текста в готовом виде. При этом следует учитывать, что в тексте заложено многообразие вариантов его понимания. По словам М.М. Бахтина, нужно понимать текст так, как его понимал сам автор. Но, М.М. Бахтин продолжает, «понимание может и должно быть лучшим. Понимание восполняет текст, оно активно и носит творческий характер. Творческое понимание продолжает творчество» (см.: [Бахтин 1995]).

Необходимо знакомить ученика с разными взглядами критиков и литературоведов на произведение. Работая над текстом, ученик может присоединиться к одному из них, кающемуся ему более доказательным, и восстановить ход рассуждений, опираясь на систему вопросов и заданий, или высказать свою точку зрения, также обращаясь к материалам учебника. Это позволяет обеспечить два противоположно направленных процесса: «осмысление значения и означивание смысла» [Романичева 2007: 12]. Ученик переводит вербальное значение на язык смысла (осмысливает значение) и передает осмысленное значение собеседнику, в роли которого выступает учитель или одноклассники.

Чтобы заинтересовать учеников в прочтении той или иной книги, недостаточно одного энтузиазма учителя. Необходимо указать на экзистенциальные связи между литературным произведением и человеческой жизнью (см.: [Chambers 2006]). В литературных произведениях поднимаются такие вопросы, как неизбежность смерти, стремление к успеху и признанию, проблема отцов и детей и т.д. И важно, что в художественном произведении можно найти ответы на эти вопросы.

На уроках ученикам часто предлагается выход «в науку», а для них сейчас важен выход «в жизнь», результатом которого должно стать создание учеником образа мира и себя в этом мире. Теоретические знания «уничтожают в ребенке наивного читателя» [Горшенева 2007: 69]. Привить любовь к чтению может только само чтение. Художественный текст даёт возможность взглянуть на мир глазами другого, дает «... возможность вместо одной пережить несколько жизней и этим обогатить опыт... действительной жизни...»

[Романичева 2007: 13]. Ученик соотносит образ мира, представленный в тексте, со своим образом мира и выражает к нему свое отношение, т.е. создает свою интерпретацию прочитанного, осмысляемую как личностно значимую ценность.

Формировать приёмы понимания текста необходимо на начальном этапе обучения, чтобы их использование учеником стали привычкой, имеющей силу потребности.

Таким образом, целью литературного образования должно стать «воспитание квалифицированного читателя со сформированным эстетическим вкусом, способного аргументировать своё мнение и оформлять его словесно в устных и письменных высказываниях разных жанров, создавать развёрнутые высказывания аналитического и интерпретирующего характера, участвовать в обсуждении прочитанного, сознательно планировать своё досуговое чтение» [ФГОС основного общего образования 2010]. Квалифицированный читатель способен к самостоятельному общению с художественным текстом как произведением искусства, к выявлению в тексте личностно значимых смыслов. И одним из способов формирования такого читателя является предоставление обучающемуся права выбора. Т.е. ученик может выбирать из множества трактовок произведения, взглядов на него то, что ему наиболее близко, то, что, возможно соотносится с его личным опытом, то, что соответствует уровню его развития на данный момент.

2.3. Процесс понимающего чтения. Умения, необходимые для достижения понимания

Понимающее чтение – сложный процесс, включающий в себя деятельность сознания, а также эмоциональную сферу и волю. Основное умение, необходимое для достижения понимания – это привычка думать, рассуждать как в процессе чтения, так и до и после чтения. При этом на всех трёх этапах работы с текстом подключается эмоциональная сфера: переживание читаемого. Читатель должен стремиться понять автора текста, делая открытия для себя, и этот процесс сродни творческому мышлению. Понимание, по словам

В.В. Налимова, «это способность найти в чужом тексте своё, или, может быть, серьёзнее, – найти самого себя новым в чужом ...» [Налимов 1989: 130].

В качестве следующего навыка, необходимого для понимающего чтения, вслед за К.Д. Ушинским, П.О. Афанасьевым, выделяется внимание к слову. По убеждению К.Д. Ушинского, «внимание есть та единственная дверь нашей души, через которую всё из внешнего мира, что только входит в сознание, непременно проходит...» [Ушинский 1871]. Учёный писал о необходимости развития двух видов внимания: активного и пассивного. Пассивное внимание пробуждается занимательностью предмета, активное – появляется в результате волевых усилий. Учение для ребёнка должно быть занимательным, но нельзя забывать о том, что необходимо упражнять активное внимание. Чтобы привить у ученика внимание к слову, учитель должен обращать внимание учащихся на новые слова, разбирать их по звукам, объяснять их значение, и только потом дети могут приступать к чтению всего текста.

К.Д. Ушинский многократно писал о том, что интерес к чтению опосредован у ребенка развитием понимания читаемого. Только через понимание значения всех слов, предложений, можно дойти до смысла всего текста. Развитию навыков, необходимых для понимающего чтения, способствует и специально подобранный учебный материал. Так, по убеждению К.Д. Ушинского, пищей для развития духа ребёнка (ментальной сферы личности), тела (физической сферы) и души (эмоционально-волевой сферы), являются пословицы, поговорки, русские народные сказки и стихи (см.: [Ушинский 1974б]).

По мнению К.Д. Ушинского, ничто не может лучше, чем объяснение значения русских народных пословиц, ввести дитя в понимание народной жизни. В них отразились все стороны жизни народа. Учёный говорит о том, что в пословицах два смысла: один — внешний, живописный, вполне доступный ребёнку, другой — внутренний, недоступный, для которого внеш-

ний служит живописной одеждой (см.: [Ушинский 1974б]). В таких пословицах дитя следует знакомить только с внешним смыслом. Например, в пословице: горшок котлу не товарищ — пусть дети объяснят, почему не товарищ. Нравственный смысл пословицы может быть оставлен без объяснения.

В дальнейшем работа над пословицами может проводиться в три этапа (см.: [Турчанинова 2007]):

1. Обнаружение прямого и иносказательного смысла.
2. Выражение мысли своими словами.
3. Осознание и перенос усвоенного концепта на другой текст или жизненную ситуацию.

Самостоятельно искать мысль, заложенную в пословице иносказательно, учащимся нелегко, поэтому вначале детям предлагается соотнести пословицы и мысли, в них содержащиеся. Затем предлагаются упражнения на использование приема прогнозирования:

- собрать пословицы из разрозненных частей;
- исправить «неправильные» пословицы.

Загадки К.Д. Ушинский помещал не с той целью, чтобы ребенок отгадал сам загадку, но для того, чтобы доставить уму ребенка полезное упражнение: приладить отгадку, сказанную, может быть, учителем, к загадке и дать повод к интересной, живой и полезной классной беседе (см.: [Ушинский 1974б]). Методист смотрел на загадки как на картинное описание предмета.

Сказка представляет собой превосходное упражнение в самом первоначальном чтении, т.к. «быстро запечатлевается в памяти дитяти со всеми своими живописными частностями и народными выражениями» [Ушинский 1974а]. Кроме того, во всех детских народных сказках повторяются одни и те же слова и обороты, что делает сказку превосходным упражнением в самом первоначальном чтении. Нравственный смысл сказки здесь не важен, так как К.Д. Ушинский сокращал сказки.

Учитель с помощью совместного чтения сказки с детьми сможет развивать у учеников активное внимание. К.Д. Ушинский разработал приёмы ра-

боты с текстом сказки на уроке (см.: [Ушинский 1974]). Так, учитель может сам прочитать или рассказать сказку, и потом уже ученики читают её; иногда ученики сразу читают самостоятельно. Каждую сказку следует прочитывать несколько раз и потом, через какое-то время снова к ней возвращаться. Дети должны рассказать её. Сначала рассказывает способнейший из учеников, а другие слушают его и замечают, что он пропустил, что сказал не так. Так весь класс восстанавливает сказку. Это средство, по мнению К.Д. Ушинского, лучшее для развития устной речи. Кроме сказок, методист поместил маленькие рассказы в несколько строчек. Назначение этих литературных произведений в том, чтобы ребёнок, прочитав такой коротенький рассказ, мог сразу уловить его содержание и передать его изустно. Рассказец в три-четыре строчки, переданный изустно, совершенно верно грамматически, следует потом написать на доске с постановкой всех знаков. Таким образом, ученик приобретает механически привычку писать правильно: а эта привычка, не может быть заменена самым подробным изучением грамматики.

Песни и стихи учёный использует также в сокращённом виде, иногда заменяет слова, применяет стихотворения, переделанные с немецкого. «Если в стихах не искажена мысль, есть картина или проблеск чувства, доступного детям, то я помещал эти стихи ради каданса и рифмы, которые нравятся детям и производят на них хорошее впечатление» (цит. по: [Штец 2009: 66]), развивают чутьё к звуковым красотам русского языка. К.Д. Ушинский советует разучивать стихотворения в классе. Учитель сначала излагает детям содержание стихотворения и, если оно сколько-нибудь затруднительно, объясняет каждую мысль, каждое слово, не давая при этом длинных объяснений на маленькие стихотворения. Учитель прочитывает стихотворение по частям, и дети в классе легко заучивают одну часть за другой. Несколько позднее, в начале второго года ученья, можно уже будет требовать, чтобы дети умели писать без ошибок все маленькие заученные ими стихотворения.

Итак, методика К.Д. Ушинского нацелена на развитие у ребенка дара слова, на развитие активного внимания к слову, к содержанию в целом, столь необходимого для формирования этого дара. Учитель, объясняя каждую мысль по ходу чтения, учит ребенка задумываться над читаемым.

Следующим навыком, необходимым для понимающего чтения, является умение вести «диалог с текстом» и связанное с ним умение прогнозировать. «Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться... В этом диалоге человек участвует весь и всю жизнь: глазами, руками, душой, духом, губами, поступками. Он вкладывает всего себя в слово, и это слово входит в диалогическую ткань человеческой жизни» [Бахтин 1979]. Процесс чтения выглядит тогда следующим образом: читатель получает информацию из каждого слова, словосочетания, предложения и связей между ними, задает себе вопросы по ходу чтения, задумывается о дальнейшем развитии событий (т.е. прогнозирует их) и сверяет свои размышления с текстом. Такое чтение похоже на беседу, диалог с текстом. При этом диалог начинается с размышления над заголовком, т.е. еще до начала чтения самого текста.

Следующим навыком, вслед за С.И. Абакумовым, назовём развитое воображение. Воображение неотделимо от понимания текста. Оно помогает не только понимать, но и запоминать прочитанное. Ведь при чтении необходимо удерживать в памяти важную информацию, сравнивать ее с уже известной, отыскивая в прошлом опыте подобное и отличное.

Завершающие действия читателя, связаны с его умением сформулировать то, что он понял. Систему взглядов автора, нашедшую отражение в тексте, его смысловое ядро, которое вычитывает в итоге читатель, называют концептом текста. Исходя из его понимания, можно расставить по тексту последовательные «смысловые вехи», наименования которых станут пунктами плана для краткого или подробного пересказа. В этом приеме понимания и запоминания текста главным помощником читателя будет не память, а мышление. Итогом такого творческого, понимающего чтения должно стать нечто

лично новое для читателя: обогащение опыта, рождение нового взгляда на мир и на себя.

О.В. Соболева говорит также о необходимости учитывать в обучении специфику возраста учеников (см.: [Соболева 2007 б]). Ребенок не может активно включиться в деятельность, заинтересоваться тем, что он не понимает и не принимает. Е.С. Антонова считает, что у учащихся необходимо развивать следующие речемыслительные умения для успешности процесса понимания: настраиваться на понимание, узнавать графические единицы, искать соответствия, восстанавливать социокультурный контекст читаемого, анализировать изобразительно-выразительные средства, считывать стилистические особенности текста, восстанавливать замысел писателя (см.: [Антонова 2007]).

По мнению Н.Н. Коневой, для понимания текста, необходимо уметь связать содержание текста со зрительными образами, критически анализировать прочитанное, аргументировано выразить собственное мнение, давать оценку познавательной ценности информации (см. [Конева 2008: 39]). Необходимость уметь выразить собственное мнение подчёркивается также в Федеральном государственном образовательном стандарте как среднего (полного) общего (от 2012), так и основного общего образования (от 2010), в которых к результатам освоения курса литературы относят «способность выявлять в художественных текстах образы, темы и проблемы и выражать своё отношение к ним в развёрнутых аргументированных устных и письменных высказываниях» [ФГОС среднего (полного) общего образования 2012]. Всё это развивает механизмы понимания текста и помогает проникнуть в его смысл.

Итак, навыки, необходимые для понимания текста, это:

1. Внимание к слову.
2. Умение вести диалог с текстом.
3. Умение прогнозировать.
4. Развитое читательское воображение.
5. Умение интерпретировать и выражать собственное мнение.

Влияние перечисленных навыков на процесс понимания будет более подробно рассмотрено в следующих параграфах.

2.4. Понимающее чтение как коммуникативное умение. Обучение приёму «диалог с текстом»

По словам А.А. Брудного, «понимание есть феномен, возникший в непосредственной связи с процессом общения и составляющий необходимое условие существования и построения текстов» [Брудный 1996: 7].

Чтение – важнейшее коммуникативное умение, способствующее развитию речи школьников. «Главная задача методики – задавать чтение как произвольную деятельность, направленную на развитие читательских интересов через диалог с текстом, с автором» [Волченкова 2007: 20]. Преподаватель должен организовать чтение художественного текста как основу для выхода в реальный акт коммуникации, настраивая учащихся на активное самовыражение в речи (см.: [Конева 2008: 38]). Поэтому уже упоминаемый прием «диалог с текстом» должен лежать в основе всех моделей обучения понимающему чтению.

Прием «диалог с текстом» отражает суть процесса понимания, которое, согласно М.М. Бахтину, всегда динамично (см.: [Бахтин 1976]). Прием активизирует психические процессы, включенные в понимание. К этим процессам относятся: внимание к слову и воображение, позволяющие задавать вопросы и прогнозировать, различные виды памяти, создающие условия для установления связей между мыслями. Данный прием стимулирует работу мышления на всех этапах работы с текстом.

Чтение – своеобразное «рукопожатие на расстоянии», сотворчество автора и читателя. По мнению Ю.М. Лотмана (см.: [Лотман 1970]), если «пространства» автора и читателя не пересекаются, то их общение невозможно. Если их «пространства» совпадают – общение бессодержательно. Если «пространства» создателя текста и читателя пересекаются, то последний, понимая автора, обогащается его идеями, а в художественном произведении открывает все новые грани.

Многие авторы, которые пишут для детей, используют диалогичность восприятия текста. Создавая произведения с «тайной», они стимулируют возникновение вопросов при чтении. Столкновение с чем-то неясным, непонятным возбуждает внимание, заставляет мыслить, «вытаскивает» знания из памяти, активизирует воображение, поддерживает интерес, без которого невозможна увлеченность какой-либо деятельностью.

Опытный читатель самостоятельно «беседует» с книгой: у него возникают вопросы, предложения, правильность которых он сверяет с текстом. Такая «беседа» начинается уже при знакомстве с названием произведения, а заканчивается самостоятельным поиском ответов на вопросы, которые остались нераскрытыми в тексте. Общение с текстом протекает настолько быстро, что не осознается читателем. В учебных целях прием «диалог с текстом» О.В. Соболева разделяет на несколько операций [Соболева 2007б: 27]:

- поиск непонятого в тексте и формулировка вопросов;
- вероятностные ответы на возникший вопрос или прогнозирование дальнейшего содержания текста;
- самоконтроль (проверка своих предположений по тексту).

Соотнесем данные операции с этапами понимания текста, которые рассматривались в первой главе. Первый этап – столкновение со странностями текста, осознание непонимания назначения какой-либо детали. Иначе эти действия можно определить как поиск непонятого, либо столкновение с непонятым в тексте и формулировка вопросов. Вторым этапом – попытка определить назначение непонятой детали путем соотнесения ее с уже раскрытыми смыслами. Вероятностные ответы на возникшие вопросы возникают из выстраиваемой смысловой канвы, с учетом уже раскрытых смыслов. И последний этап – процедура связывания: вплетение этой детали в выстраиваемую канву смысла – иначе можно определить как самоконтроль. Если непонятная деталь (спрогнозированный ответ) вплетается в канву смыслов, то действия верны и можно продолжать чтение текста. Если же нет, то необходимо вернуться к началу текста (смысловой части) и конкретизировать или

изменить раскрытые смыслы. В итоге должен быть сформулирован общий смысл.

Прием «диалог с текстом» считают наиболее значимым на этапе до чтения (работа с заголовком) и по ходу чтения текста.

В статье О.В. Соболевой «Беседы о чтении» (2007а) рассматривается, как на примере стихотворения Н. Матвеевой ученые Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко описывают применение приема «диалог с текстом» на практике.

«Какой-то странный тихий звук

Раздался в тишине.

Возникает вопрос: что это за звук? Предположений может быть так много, что область поиска практически не ограничена. Поэтому ответ мы ждем из текста.

Одной струной запела вдруг

Гитара на стене.

Ответ получен, но возникает следующий вопрос: почему вдруг она запела? Может быть, содрогнулась стена? Но это случается при стихийных бедствиях. Однако спокойная интонация стихотворения исключает возможность такого предположения. Или кто-то невидимый прикоснулся к ее струнам? Возникает новое ожидание.

Стоит глубокий час ночной,

И я включаю свет.

Начинает действовать рассказчик, вместе с которым мы удивились странному звуку: он хочет узнать, почему зазвучала струна. Ждем ответа на вопрос и мы.

Струна дрожит сама собой,

А музыканта нет.

Наверное, музыкант успел спрятаться.

И только муха на стене

Блуждает наугад.

Вот, значит, кто «играл» на гитаре. Но неужели, если муха дотронется до струны, гитара откликнется? Этого не может быть.

У мухи есть на лапках клей.

Вот в чем дело! Муха прилипла и пыталась оторваться. Возникает очередное ожидание: теперь мы почти уверены, что догадались, но хорошо бы в этом убедиться.

*Ну как ей не сыграть,
Когда иначе лапку ей
От струн не отодрать.*

Да, мы были правы» [Соболева 2007б: 27–28].

Итак, в диалог с текстом были включены разные психические процессы. Внимание к слову и включившееся воображение позволили задавать вопросы и прогнозировать (работа мышления). Разные виды памяти создавали условия для установления связей между мыслями. Интерес по ходу чтения не ослабевал, т.к. до конца текста оставалась неясной причина основного события.

Ребенку необходимо показать, что текст может быть собеседником. Для этого можно взять тексты, которые содержат прямые вопросы. Но чтобы диалог с текстом состоялся, надо учить детей задавать вопросы самостоятельно. Поэтому от текстов, содержащих прямые вопросы и ответы на них, можно переходить к таким, в которых вопросы скрыты. После «разговора» с текстом следует работа над непонятными словами, представление себе картины прочитанного и выразительное чтение.

Кроме поиска прямых и скрытых вопросов особое внимание следует уделять прогнозированию. Верный прогноз окончания текста можно считать одним из критериев понимания, т.к. такой прогноз основан на внимательном отношении к слову и улавливании смысла текста. На прогнозирование направлены следующие задания: вставить пропущенные в тексте слова или предложения; придумать ответы на скрытый в тексте вопрос; предложить концовку текста. На первых порах, когда идет диалог с текстом, чтение прерывается учителем в наиболее важных для прогнозирования местах. В дальнейшем обсуждение возникших вопросов и предположений можно прово-

дить и во время, и после чтения. Постепенно такая беседа становится естественной для ребенка при самостоятельной работе с книгой.

Важной операцией диалога с текстом является самоконтроль. В основе самоконтроля лежит операция сравнения, сопоставления своих действий с каким-либо образцом. При чтении текста такой образец задается движением сюжета и мысли автора. Читатель по ходу работы с книгой постоянно сравнивает свои размышления с тем, что есть в тексте. Сравнению своего ответа с тем, который дает текст, необходимо учить, сравнивать вместе с ребенком его гипотезу с ответом в тексте.

Заканчивается диалог с текстом беседой о замысле его автора и тех средствах, которые он использовал, чтобы реализовать свой замысел. Постепенно диалог с текстом захватывает все более глубокие слои текста, позволяет проникать в его тайны, вычерпывать разные виды текстовой информации, переходя в сотворчество с автором.

Следующий пример показывает то, как диалог с текстом (стихотворение Э. Мошковской «Трудный путь») сплетается с его анализом [Соболева 2007б: 32–33].

Название говорит о том, что кто-то уже прошел или собирается в путь. Чем он может быть труден? Наверное, на этом пути могут поджидать опасности, надо преодолеть препятствия, трудности.

*Я решил,
и я отправляюсь.
Я иду
в этот трудный путь.*

После прочтения первых предложений становится ясно, что трудный путь предстоит человеку, от лица которого ведется повествование. Возникает предположение, что он отважился на этот путь не сразу, долго сомневался, думал («решил», «отправляюсь», «иду»). Что это за путь, предположить пока сложно, не хватает информации.

*Я иду
в соседнюю комнату,*

*где молча
сидит моя мама.*

Это предложение вызывает удивление, потому что вначале, как правило, в воображении возникали картины каких-то больших опасностей, подстерегающих на пути. Оказывается, герою (мальчику) предстоит путь в соседнюю комнату. Что же в этом трудного? Какие препятствия нужно преодолеть? Вероятно, эти трудности связаны с разговором с мамой. Она молча сидит одна в комнате, скорее всего чем-то расстроенная, огорченная, обиженная. Наверное, мальчик хочет утешить ее или извиниться.

В конце прочтения выясняется, что предположения оказались верными. Мальчик преодолевал себя, осознавая, что обидел маму, чтобы попросить у нее извинения.

Вернемся к названию текста, в котором есть скрытый вопрос. Для кого и почему путь оказался трудным? Он был трудным для ребенка, который совершил ошибку и преодолевает себя, чтобы ее исправить. Совершит ли он путь, на который решился? Конечно. И воображение читателя, возможно, дорисует картинку, как мама посмотрит на сына добрыми ласковыми глазами и крепко обнимет его.

Случайно ли автор разделила стихотворение на части или так прерывисто расположила строки? Наверное, нет. Короткие строки, как шаги, которые так трудно сделать. Каждое слово на новой строке непроизвольно выделяется, акцентируется. Что же благодаря автору удалось почувствовать и понять читателям? Формулировать эти мысли и чувства можно по-разному, но одна из мыслей, наверное, такова: трудно понять, признать и исправить свою ошибку, но если найдешь в себе силы проделать этот трудный путь, на душе станет легче.

Таким образом, диалог с текстом превращается в анализ текста, приводит к вычерпыванию текстовых смыслов, то есть к диалогу с автором, в процессе которого и происходит «рукопожатие на расстоянии».

Итак, умение читать-общаться – это приобретенная в научении способность внутренним взором «видеть» своего собеседника, слышать его речь, представлять все то, о чем собеседник «говорит», осмыслять то, что передумал и переживал сам читатель, вслушиваясь в «чужую» речь, и делать выводы. Такому чтению, чтению-общению или творческому чтению необходимо обучаться.

2.5. Роль воображения в понимании текста. Пути его развития и способы его применения при чтении для достижения понимания текста

Согласно основным постулатам Тверской школы филологической герменевтики и лингводидактики, понимание является инобытием рефлексии, опредмеченной в художественных формах текста (см.: [Богин 2001, Крюкова 2008, Галеева 1999, Оборина 1991, Соловьёва 2007]). Ее объективация способна реактивировать опыт предметных представлений и тем самым оптимизировать процессы формирования образа, образности, а также стимулировать воображение, без которого невозможно адекватное смысловое конструирование.

«Созидательная деятельность в любой области основывается на всесторонне развитом воображении, становление которого задается только умением вдумываться в слово и, напрягая все духовные силы, воссоздавать скрытые за словом звуки, краски, формы, цвета... конфликты и прочие жизненные обстоятельства, зафиксированные в виде художественной речи и сохраненные в книгах. Но книги мертвы для тех, кто не умеет их читать» [Горшенева 2007: 69].

Важность воображения при чтении художественного произведения подчеркивается многими авторами. К.Д. Ушинский так писал о развитии воображения: «... если я не считаю нужным в особенности развивать воображение в детях, то тем не менее считаю вредным оставить эту важную способность совершенно без пищи» [Ушинский 1974а]. Так, по мнению В.Г. Горещкого, характер и полнота восприятия литературного произведения во многом определяется конкретно-чувственным опытом и умением воссоздать

словесные образы, соответствующие авторскому тексту (см.: [Горецкий 2007]). Литературные образы оживают в нашем воображении, а потом остаются в памяти. Чтобы литературный персонаж обрел определенные очертания, «необходима сосредоточенность читателя в процессе чтения, его нацеленность на активную работу воссоздающего и творческого воображения, на ассоциативное мышление» [Горецкий 2007: 63]. Согласно С.И. Абакумову, «понять художественное произведение – значит воссоздать в своем воображении те образы, которые в этом произведении нарисованы, пережить настроения, которые руководили поэтом в момент творчества» [Абакумов 1925: 13].

О.В. Соболева отмечает, что многие трудности понимания и запоминания текста связаны с неразвитым, «ленивым» воображением читателя (см.: [Соболева 2008: 53]). Один из выдающихся отечественных психологов Б.М. Теплов говорил о том, что чтение художественной литературы должно быть таким, когда мысленно «видишь и слышишь» все то, о чем идет речь, когда мысленно переносишься в воображаемую ситуацию и «живешь» в ней. А это невозможно без самой активной работы воображения (см.: [Теплов 1947]).

Для успешной деятельности читательского воображения необходимо обладать соответствующими тексту жизненными впечатлениями, обширным запасом образных представлений в памяти, легкостью установления связей между словом и образом. Ведь при создании произведения писатель материализует в слове возникшие в его воображении образы, а читатель должен на основе авторского слова воссоздать собственный читательский образ. Понимание – творческая работа читающего. Воспроизведение, как результат процесса понимания, обычно слабее авторского творчества. Образы, воссоздаваемые читателем, в большинстве случаев менее глубоки и охватывают меньший круг явлений, чем у самого их творца. Либо эти образы могут быть связаны с совершенно иными явлениями, знакомыми понимающему. «...Речь только возбуждает умственную деятельность понимающего, который, понимая, мыслит своею собственною мыслию» [Потебня 1992: 37]. Те образы,

которые под влиянием прочитанного возникают в воображении читателя, создаются им из запаса его собственных впечатлений и переживаний, подсказываются ему его классовой принадлежностью, возрастом, складом психологии, степенью и характером образования и т.д.

Читательское воображение имеет свои особенности. Оно отличается психологизмом, т.е. способностью «угадывать» и воссоздавать внутренний мир, мысли и чувства персонажей литературного произведения. Кроме того, воображение читателя многое может «дорисовывать», т.е. на основе отдельных художественных деталей создавать целостные образы и картины, которые фактически отсутствуют в тексте. Не менее важной является способность оперировать образами, благодаря чему читатель понимает идейно-художественную сущность произведения. Читательское воображение эмоционально. Оно тесно связано с переживаниями, которые возникают под его воздействием, а те, в свою очередь, активизируют воображение. И, наконец, воображение читателя основывается на запечатлении в памяти образных представлений, переживаний, мыслей и играет большую роль в запоминании.

Если текст имеет динамичный сюжет, насыщен диалогами, то при его чтении воображение, как правило, включается непроизвольно. С описательным текстом дело обстоит иначе: его полноценное понимание невозможно без активности воображения, включение которого может потребовать определенных волевых усилий.

«Ленивое» воображение затрудняет понимание текста и самому обучению часто придает «мучительный характер», так как ребенку приходится прибегать к механическому заучиванию описательного материала. В то же время для детей, показывающих высокие результаты в освоении учебного материала, включение воображения становится главным в понимании.

Развитие читательского воображения требует систематической, осознанной и учителем и учеником работы. Внимание следует уделять как работе над воссоздающим, так и над творческим воображением. Под воссоздающим воображением понимаются «представления, которые возникают при

чтении описания чего или кого-либо и воссоздают описываемую автором текста картину происходящего» [Соболева 2008: 55]. Творческое воображение можно рассматривать как высшую стадию развития воссоздающего воображения. Это самостоятельное создание образа, вещи, признака, не имеющих аналогов. Т.е. творческое воображение – это не просто воссоздание описываемой автором текста картины происходящего, это еще и субъективное понимание ее, рассмотрение ее через призму собственного опыта, это создание собственной картины происходящего на основе авторской. В школьной практике одним из заданий, направленных на развитие творческого воображения, является написание сочинения. Переходить к заданиям подобного типа нужно постепенно, пройдя с учениками начальные ступени формирования и развития воссоздающего и творческого воображения.

Задание на «включение» воображения формулируется примерно так: «Представьте, что все, о чем вы читаете, вы видите на «мысленном экране». Включайте его при каждой встрече с текстом». Текстовые материалы, с которых начинается тренировка читательского воображения, должны быть небольшими по объему и содержать 1-2 образных элемента, которые легко воссоздаются. Постепенно количество таких элементов можно увеличивать, переходя к воспроизведению целых картин. Задание состоит в том, чтобы представить описываемое и воспроизвести свои представления устно или письменно, словами или красками. Усложняются задания за счет подбора текстов, содержащих разные образы, передающих эмоциональное состояние действующих лиц. Внимание следует уделять не только развитию зрительного воображения, но и звукового, вкусового, тактильного и др. [Соболева 2008: 56]

1. Вообразим картину, которую можно увидеть:

На траве, съездившись, замер пыльный, облысевший кот с необыкновенно большими ушами и тонким, вытертым хвостом.

2. Вообразим звуки, о которых прочитаем:

Синицы ссорились, трещали, и этот треск, напоминавший быстрые удары ногтем по стакану, сливался в веселую мелодию.

3. Вообразим вкус:

Ему дали замечательный ужин: жареную свинину, заливное из окуней, творожники и сметану.

4. Вообразим запахи: Запах влаги, прели, дождя и травы наполнил комнату.

5. Вообразим прикосновение: большая холодная капля упала на колено, другая поползла по руке.

Работая с художественным произведением на уроке, следует обратить внимание детей на то, что автор может словами нарисовать объемную картину, в которой сочетаются и краски, и звуки, и запахи.

Чем старше становятся дети, тем активнее может идти работа над развитием эмоционального воображения, сопереживания героям текста.

На Западе для развития воображения и для контроля работы с книгой используются читательские дневники (см. табл. 1).

Таблица 1

(по: [Tausend Worte – tausend Bilder 2012])

Читательский дневник

Прочитайте текст на суперобложке и рассмотрите переплет. Что вас заинтересовало в книге?	Ваши мысли о названии книги. Оформите свой переплет для книги.
Обзор действий	
Прочитана: Со страницы... до страницы ...	Тезисы по содержанию
С какими персонажами вы знакомитесь в книге?	Какой персонаж произвел на вас сильнейшее впечатление? Почему он вам нравится?
Нарисуйте картину, показывающую главного героя в решающей ситуации (выбранного) действия. Вы можете работать с комиксом-облачком.	
Письменная мастерская (мастерская по письму)	
Представьте себе, что у вас есть возможность изменить действие. На каком месте вы бы что-либо изменили? Какие последствия это бы имело?	Смена ролей. Воплотитесь в какого-либо персонажа вашей книги и напишите, что вы испытываете?

Креативная литература	
Составьте текст с пропусками или кроссворд по вашей книге	
Представьте какой-либо важный эпизод в виде комикса	
Какой эпизод в книге вы ни в коем случае не хотите забывать? Запишите этот эпизод, чтобы он остался у вас в памяти.	
Напишите короткое письмо автору вашей книги. В нем сообщите автору свое мнение о книге. Задайте также вопросы, которые остались нерешенными после прочтения книги и которые вы бы хотели прояснить (и ответы на которые вы хотели бы выяснить).	

Данный метод способствует не только развитию воображения, но и творческого мышления. Он может быть использован на всех ступенях обучения.

Интересный вариант словесного рисования, традиционно используемого приема, предложен Н.Н. Светловской и Т.С. Пиче-оол (см.: [Светловская, Пиче-оол 2001]). На основе проведенного анализа текста, разбора целостного образа и изображения автором отдельных деталей детям предлагается представить описанную словами картину, закрыв глаза. В это время учитель заменяет чистый лист, на котором дети рисовали мысленно, картинкой с черно-белым изображением. После этого идет работа по обсуждению цвета, и, когда дети в воображении создают цветной рисунок, учитель предлагает им сравнить свой образ с готовым цветным изображением. Возможно сравнение с иллюстрацией художника, анализ его «открытий».

С.И. Абакумов советует прибегать к приему иллюстрирования прочитанного прежде всего с детьми 9 – 12 лет (см.: [Абакумов 1925]). Он называет этот период «золотой порой в детском рисовании». Причем иллюстративное рисование может быть с предварительной проработкой материала, что позволит учителю направить внимание детей на определенный образ произведения и осветит им отдельные его стороны и свойства, и рисование без предварительной проработки, которое даст возможность детям полнее выразить свое понимание произведения. Применение иллюстрирования прочитанного в младших классах будет способствовать развитию как произвольного, так и непроизвольного воображения.

С.И. Абакумов предлагает также использовать музыкальное иллюстрирование прочитанного, что поможет не только представить образы, но и почувствовать их внутренний мир, настроение, а также яснее представить себе место и время происходящего.

Одним из способов развития воображения является также использование метода «изображение» в действии, т.е. разнообразные виды драматизации прочитанного.

Важно, чтобы при выполнении заданий на развитие воображения дети сознательно подходили к развитию умения управлять своим воображением. Кроме того, необходимо обеспечить условия для самоконтроля, т.е. проверки соответствия возникших образов тому, что описано в тексте. Для активизации воображения нужно умело организовать восприятие «лингвистических сигналов» текста – иначе говоря, опираться на внимательное отношение к слову и другим сигналам текста. Для ученика не должно оставаться непонятных слов. На начальном этапе обучения такие слова выявляются с помощью учителя.

Развитие читательского воображения должно происходить на протяжении всего школьного обучения. Однако следует иметь в виду, что включение воображения часто возможно благодаря сознательному волевому усилию читателя, а к такому усилию ребенок способен, по мнению ученых, к середине начальной школы.

2.6. Развитие навыка интерпретирования как основы понимающего чтения

Согласно мнению некоторых учёных (Н.В. Кулибина), работа над художественным текстом должна быть организована как практика чтения, конечной целью которой является обучение интерпретационной деятельности. Художественный текст представляет собой «совокупность когнитивно-эмотивных образов, закодированных автором в определённых сочетаниях средств языкового выражения» [Кулибина 1999: 124]. Обобщённый когнитивно-эмотивный образ художественного текста не представляет абстракт-

ные эстетические категории, а реализует их в авторском описании людей и предметов, их свойств и отношений, событий и действий в их сложном переплетении и взаимодействии. Читатель понимает текст в том случае, если ему понятна ситуация, о которой идёт речь. Когнитивный коррелят такой ситуации, иными словами: то, что происходит «в уме человека», когда он является свидетелем или участником ситуации, слышит или читает о ней, Т. А. ван Дейк предлагает назвать моделью (моделью ситуации, ситуативной или эпизодической моделью) (см.: [Дейк 1989]). Модель ситуации как тип репрезентации знаний содержит, по мнению исследователя, «личное знание, которым люди располагают относительно подобной ситуации, и это знание представляет собой результат предыдущего опыта, накопленного в столкновениях с ситуациями такого рода» [Дейк 1989: 69].

Представив текст как ситуацию или набор миниситуаций, благодаря особым образом сформулированным заданиям, через осмысление средств языкового выражения можно воссоздать в воображении и описать вслух возникшие перед мысленным взором образы. В число ключевых моментов должны попасть языковые средства выражения таких характеристик ситуации, как время и место действия, персонаж/персонажи, событие/события и т.п.

Н.В. Кулибина рассматривает возможный вариант предлагаемого подхода к интерпретации художественного текста на примере рассказа Л. Петрушевской «Лабиринт» [Кулибина 1999: 125].

Читаем начало рассказа «Лабиринт»:

«В тот момент, когда земля задыхалась, месяц выступил, как бледная чешуйка, на ещё светлом небе, а трава уже была тут как тут, то есть апрельским вечером, девушка Д. наконец пришла на садовые участки садоводческого товарищества «Лабиринт», раскинувшего свои домики среди плодовых деревьев, ещё не окутанных зелёным туманом».

Здесь, в первом же предложении, обозначены время и место действия, а также один из персонажей и событие, участником которого он является. Объём эксплицитно выраженной информации о каждом из этих компонентов существенно уступает объёму потенциальных имплицитно выраженных све-

дений о них, которые читатель может добыть только произведя определённые мыслительные действия. В учебном процессе преподаватель, задавая вопросы, направляет читателя к раскрытию имплицитно выраженных сведений.

«Найдите в тексте слова, которыми автор называет своего героя. Подумайте, обычна ли эта номинация. Какие способы названия героя встречались вам раньше? Почему Л. Петрушевская выбрала этот вариант?»

«Как вы представляете себе место, куда пришла «девушка Д.»? Знаете ли вы, что такое «садовые участки» и «садоводческое товарищество»? Как вы думаете, что растёт на плодовых деревьях? Почему дома здесь названы «домиками»? Вспомните, что мы говорили о значении слова «лабиринт», когда обсуждали название рассказа».

«Скажите, когда произошло это событие? Будьте внимательны к тому, как автор описывает это время».

«Подумайте над названием рассказа «Лабиринт»: определите лексическое значение и предложите читательский прогноз».

«Обратите внимание на выражения «земля задышала», «трава /.../ тут как тут», «садовые участки садоводческого товарищества» и «деревья, ещё не окутанные зелёным туманом». Как вы думаете, они принадлежат к одному стилю? Если нет, то почему автор объединяет их в одном предложении?»

«Прочитайте всё предложение снова. Найдите в нём выражения «*В тот момент*» и «*наконец*». Перечитайте предложение ещё раз, опустив эти выражения. Отметьте, как изменился смысл отрывка».

В художественном тексте читатель сталкивается не просто с конкретными личностями, предметами или событиями, а с определённым образом (в соответствии с авторским замыслом) описанными субъектами, объектами и др. Кроме того, по мере развития сюжета читатель встречает всё новые языковые выражения, относящиеся к одному и тому же референту текста, и должен идентифицировать его, отмечая все происходящие в нём изменения. Читатель должен дополнять полученную из текста и определённым образом организованную информацию личными установками, мнениями, представлени-

ями, эмоциями и др. как собственно читательскими (личным знанием), так и предполагаемыми читателем у автора и персонажей (выделяемыми в тексте).

Разные читатели выделяют неодинаковые значения в качестве основных, важных или представляющих интерес; приписывают тексту разные темы и наделяют его различным содержанием. Всё это происходит из-за существенных различий в знаниях, убеждениях, установках, интересах и целях у каждого конкретного читателя. Однако «какова бы ни была когнитивная среда пользователя языка, он не может приписывать дискурсу совершенно произвольные или несопоставимые структуры» [Дейк 1989: 46].

Итак, узнавание ситуации, представленной в тексте (в её основных чертах), важное условие понимания художественного текста. При интерпретации сложной – и по содержанию, и по форме – текстовой информации читатель часто прибегает к «гипотетической интерпретации» [Дейк 1989: 20]. Любое понимание имеет стратегический характер: оно осуществляется часто в условиях неполноты информации. Читатель начинает строить прогнозы и предположения относительно развития сюжета, оценок событий и персонажей, не дожидаясь окончания чтения, нередко уже в самом его начале. В процессе чтения от некоторых прогнозов и оценок приходится отказываться, заменяя их новыми, выработанными с учётом вновь поступивших, по мере чтения, сведений. Для выработки предположения, прогноза или оценки читателем используется как информация, извлекаемая из текста, так и его собственные знания о мире и т.п.

В реальной ситуации чтения интерпретация текста идёт по выделяемым самим читателем смысловым вехам. Смысловые вехи в художественном тексте представлены не просто средствами языкового выражения, т.е. единицами того или иного уровня языка, а словесными образами, соответственно и раскрытие их семантики предполагает выявление текстового фрагмента значения. Последовательная работа над словесными образами позволяет читателю перейти от собственно языковой семантики к образной, эстетической, по-

могает воспринять художественный текст именно как художественный, как текст культуры и артефакт.

Итак, чтение – это труд и творчество. Воспринимая текст, читатель мысленно воссоздает мир произведения в художественных образах и постепенно усваивает содержание и постигает смысл, осознает авторскую позицию. Чтение – это не просто переживание воображаемого, а понимание, толкование: ведь предмет его – смысл. Понимание текста предполагает не только знание языка, но и наличие фоновых знаний. Важнейшим компонентом процесса построения и восприятия текстов является осмысление стоящих за ними социальных ситуаций и их когнитивная репрезентация. Важное значение для понимания текста играет внимание к слову, к средствам языкового выражения.

Выводы по главе 2

Резюмируя, отметим, что в данной главе анализируется процесс понимающего чтения. Подчёркивается, что процесс чтения имеет внешние (фонетическая, интонационная и орфографическая правильность, быстрота) и внутренние (сознательность) качества. Главной задачей процесса чтения является понимание читаемого. Читатель – активный, творческий субъект, деятель. Для того чтобы сформировался навык сознательного чтения, необходимо развивать следующие психические процессы: внимание, воображение, память, мышление, а также умения: вести диалог с текстом, прогнозировать и интерпретировать. На основе методик К.Д. Ушинского, С.И. Абакумова, Н.В. Кулибиной и др. приводятся способы развития этих процессов и умений. Итак, понимающее чтение – это навык, достигаемый только благодаря усиленной умственной работе над текстом.

Глава 3. ПРИЁМЫ РАБОТЫ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ ТЕКСТОВ С УЧЁТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ИХ ПОСТРОЕНИЯ

Понимающее чтение – сложный процесс, при котором для достижения смысла могут применяться различные приёмы. Однако эти приёмы не будут эффективными, если чтение рассматривается как процесс механического выполнения заданий. Тексты, которые прочитываются как самоцель, остаются пустым шифром и быстро забываются. Навык чтения связан с умением организовывать свой собственный процесс чтения и осознанно управлять им. Чтение – это активная, творческая деятельность. Поэтому читатель должен превратиться из «потребителя», «консумента текста» в активного «деятеля» (см.: [Thormann 2009]). Активность восприятия обуславливает прочность его запоминания и усвоения. На уроке литературы понимание текста должно стать коллективным процессом, общим занятием, при котором каждый ученик вкладывает в понимание собственные умения, вместе с остальными активирует фоновые знания, и таким образом тексту придается коллективная значимость. Чтение должно рассматриваться как целостный процесс, который включает в себя личностный и социальный опыт читателей.

При работе с текстами следует учитывать то, что различные по стилям тексты содержат различного типа информацию и действия, совершаемые читателем при чтении, также различны в зависимости от типа текста, и результатом их является либо семантизирующее (П1), либо когнитивное (П2), либо распредмечивающее (П3) понимание.

3.1. Особенности текстов с установкой на семантизирующее понимание

Семантизирующее понимание начинается с социализации рефлекса при восприятии слова, с перехода нервных импульсов от слова в его артикуляционный образ (см.: [Богин 2001]). Этот тип понимания построен на прямой номинации, т.е. на простейшем случае отнесения означаемого к известной знаковой форме. Иногда о понимании этого типа говорят, что это – «легкое понимание: значение куска текста довольно легко и быстро складывается из значений, из находящихся перед глазами компонентов» [Katz 1981: 268]. Се-

мантизирующее понимание – легкий процесс с точки зрения понимающего субъекта. Однако объективно семантизирующее понимание является сложным психическим процессом. В нём уже участвуют рефлексивные процессы, поскольку оно быстро приводит к появлению опыта семантизации, хранимого в памяти в виде лексикона. Любой новый акт семантизации включает в действие память об этом лексиконе, заставляет «помнить о памяти», т.е. особым образом рефлексировать над наличным опытом семантизации (см.: [Крюкова 2013]). Таким образом, данный тип понимания не есть лишь простой акт декодирования.

В целом П1 предполагает следующие взаимокоординированные действия: перцептуальное узнавание (на основе ассоциации), декодирование (как момент простейшей знаковой ситуации) и рефлексия над опытом памяти (внутренним лексиконом) [Богин 1986: 34]. Семантизирующее понимание выступает как понимание значения, поэтому в отличие от других типов понимания, оно оказывается более ограниченным (см.: [Крюкова 2001]). Во-первых, при П1 освоение содержательности текста ограничено отрезком с небольшим числом грамматических и интонационных связей. Объектом П1 является простое высказывание, т.е. предельно малый кусок текста с непрерывной смысловой связью. Во-вторых, П1 ориентировано только на линейность действия с единицами текста. Ограниченность же рефлексивного материала выражается в том, что в данном случае семантическая память оценивается лишь как знание средств текста, но не знание того, что представлено в тексте этими средствами, не действительное знание. Знание средств текста и знание того, что представлено в тексте этими средствами, могут «склеиваться».

Вместе с тем П1 базируется на тех явлениях, которые составляют основу понимания любого текста. Это словарное значение слов, а также семантически нагруженных граммем и синтаксем, референциальное значение, значение предшествующего контекста, общие знания говорящего и слушающего. Помимо этого большую роль играют прагматические моменты, например,

представления о речевой культуре, вежливости, т.е. всё то, что является результатом фиксации рефлексии в поясе мысли-коммуникации (см.: [Щедровицкий 2005]) (о поясах системомыследеятельности по Г.П. Щедровицкому см.: Глава 1).

В-третьих, П1 ограничено «тематически». Семантизирующее понимание фокусируется только на социальности. Оно служит только одной жизненной задаче языковой личности – приобщиться к принятым в обществе значениям, т.е. семантизировать для себя то, что уже семантизировано для других [Богин 1986: 40].

Что касается текста для П1, то он выступает как упорядоченная последовательность знаков, дающих такую же упорядоченную последовательность значений. Примером может служить текст адаптированной книги на иностранном языке или текст для обучения родному языку, например, в букваре, когда реципиент занимается при понимании по преимуществу семантизацией слов и грамматических форм (см.: [Крюкова 2013]). В текстах, предназначенных для П1 в актах рефлексивного восприятия обязательна определённая эпифеноменальность. В этом случае мыследеятельность реципиента разворачивается в рамках, как правило, одного пояса системы мыследеятельности – пояса мысли-коммуникации. В текстах для П1 объяснение, интерпретация могут быть обращены только на отдельные единицы текста. При данном типе понимания нет «образного» мыследействования.

Тексты, как правило, не нагружены выразительными средствами, а их заголовки непосредственно отражают содержание. Главная цель таких текстов – приобщение читающего к принятым в обществе значениям, а также знакомство с культурой той или иной страны. Из фонетических средств в текстах для семантизирующего понимания часто используются аллитерации и ассонансы. В качестве иллюстрации к сказанному можно рассмотреть стихотворение, которое применяется для обучения русскому языку как русскоязычных детей [Скороговорки], так и иностранных студентов [Цоколь 2013: 88].

*Белый снег,
Белый мел,
Белый заяц
Тоже бел,
А вот белка не бела,
белой даже не была.
(Е. Измайлова)*

Стихотворение построено на контрасте согласных звуков «б» и «л», а также гласных «е» и «ы». Данные звуки представляют особую сложность для иностранных студентов, поэтому их повторение применяется для запоминания и отработки произношения и написания. Стихотворение не несет глубокой смысловой нагрузки, поэтому содержательность его становится предельно понятной при переводе незнакомых слов. Через понимание содержания читатели знакомятся с реалиями, присущими нашей стране: снег, заяц, белка. И узнают об их характеристике: о цвете.

На лексическом уровне тексты для семантизирующего понимания также не перегружены языковыми средствами. Осторожно используются тропические и лексические средства. В основном это разговорная тавтология, синонимия, эпитеты, метафоры, олицетворения.

Проиллюстрируем выше сказанное на материале рассказа для детей младшего школьного возраста [Узорова 2006: 63].

Скоро зима.

Я люблю бродить по лесу поздней осенью. Кусты и деревья давно сбросили листья. Они пожелтели от осенних дождей. Опавшая листва не шуршит под ногами. Иногда от елки к елке перелетают птицы. Протяжно и грустно свистит в ельнике рябчик. Лес угрюм. Но скоро он станет иным. Весь посветлеет, оденется в снежный убор. На чистой белой скатерти отпечатаются цепочка звериных и птичьих следов. Они о многом могут рассказать человеку.

(По Г. Скребицкому).

Заголовок текста «Скоро зима» передает его содержание. Смыслы и значения в рассказе совпадают. В тексте описывается лес перед наступлением зимних холодов. Писатель использует эпитеты (осенние, поздняя, про-

тяжно, грустно, опавшая, снежный, чистая, белая, звериные), синонимы (снежный, чистый, белый), олицетворения (сбросили листья, лес угрюм, лес посветлеет, оденется, следы могут рассказать), звукоподражательные слова (листва не шуршит, свистит рябчик), метафоры (снег/скатерть, отпечатается цепочка следов), разговорную лексику (бродить). Все эти средства служат одной цели: помочь читателю с легкостью представить картину леса поздней осенью и не только увидеть описываемый лес, но и услышать его, почувствовать атмосферу, царящую в нем.

На морфологическом уровне в текстах для П1 встречаются повторения определенных грамматических форм для их лучшего усвоения учащимися. Демонстрируются же эти грамматические формы на общеупотребительной лексике, лишенной всякой экспрессивности. В таких текстах редко используются причастия и деепричастия. В рассказе «Класс» из учебника русского языка для иностранцев [Попова 2009: 8] чередуется использование существительных единственного и множественного числа, а также спряжение глаголов в настоящем времени.

Класс

Это аудитория. Посредине стоят столы и стулья. Здесь лежат учебники, словари, тетради и ручки. Слева висят карты и таблицы. Справа висит доска. Это студенты. Это мои друзья. Они изучают русский язык. Вот Ахмед. Он приехал из Пакистана. Ахмед читает текст. Он читает быстро и правильно. А это Нареш. Он приехал из Непала. Нареш пишет упражнение. Он пишет красиво и правильно. Студенты много работают.

При обучении как ИЯ, так и родному языку детей школьного возраста часто используются стихотворения для более легкого и быстрого запоминания грамматических форм и лексики по определенной тематике. Эти цели преследует стихотворение из учебника по немецкому языку для 2 класса [Бим 2008: 26]:

Die Familie

Ich heiÙe John

Und bin der Sohn.

Mein Vater heiÙt Hans.

Mein Opa heißt Franz.

Meine Mutter heißt Renate.

Meine Oma heißt Agathe.

Meine Schwester heißt Annett.

Meine Tante heißt Ivett.

Mein Bruder heißt Fred.

Mein Onkel heißt Tedd.

На материале этого стихотворения отрабатывается спряжение глагола heißen в настоящем времени. Стихотворение помогает учащимся быстрее запомнить лексику по теме «Семья» (существительные с притяжательными местоимениями мой/моя/мои – превалирующая часть речи) и спряжение слабых глаголов в 1 и 3 лице единственного числа.

На синтаксическом уровне в текстах для П1 нет отступлений от общепринятых правил в языке, предложения построены по моделям. Могут встречаться безличные предложения, простые и сложносочиненные предложения (с бессоюзием и многосоюзием). Реже используются предложения с подчинительной связью. Употребляются вводные конструкции, в текстах много однородных членов. Из стилистических фигур встречается инверсия (имеющая целью логическое выделение слова), в стихотворениях может встречаться синтаксический параллелизм (для создания четкого ритма), повторы (помогающие ритмической организации текста).

В качестве иллюстрации к сказанному приведем текст из учебника по русскому языку для 4 класса [Диктанты по русскому языку 4 класс.].

Время лесных малышей

Пришло теплое лето. На лесной опушке распускаются колокольчики, незабудки, шиповник. Белые ромашки протягивают к солнцу свои нежные лепестки.

Вылетают из уютных гнезд птенцы. У зверей взрослеет смена. Медвежата старше всех. Они родились еще холодной зимой в берлоге. Теперь они послушно следуют за строгой матерью. Рыжие лисята весело играют у норы. А кто мелькает в сосновых ветках? Да это ловкие бельчата совершают свои первые высотные прыжки. В сумерках выходят на охоту колючие ежата.

Не обижайте лесных малышей. Приходите в лес верными друзьями.

(По Н. Надеждиной)

Инверсия (пришло лето, у зверей взрослеет смена...), предложения с однородными членами (распускаются колокольчики, незабудки, шиповник), определения (теплое, нежные, уютные...) создают повествовательно-описательный стиль. Текст ориентирован на детей, поэтому строится как диалог автора с читателем. Автор задает вопрос (для поддержания внимания и интереса читателя) и сразу же дает прямой ответ на него (ввиду неспособности детей этого возраста самостоятельно вести диалог с текстом). Текст заканчивается побудительными предложениями. Цель приведенного рассказа – описание лесной природы и животных, а также стремление привить детям любовь и сочувствие к лесным жителям.

Итак, тексты для семантизирующего понимания – это, прежде всего, учебные, «упрощенные» тексты. В них используется тот минимум языковых средств, который позволяет раскрыть смысл текста, совпадающий, как правило, со значением. Цель текстов для семантизирующего понимания – социализация читающего, знакомство его с общеупотребительной лексикой, грамматикой и синтаксисом, необходимыми для построения понятного, правильного высказывания, а также знакомство его с культурой и бытом той или иной страны. Такие тексты не участвуют в развитии индивидуальной субъективности, они лишь закладывают основу для этого.

3.2. Особенности текстов с установкой на когнитивное понимание

Культура дана субъекту в форме действительных знаний, освоение которых требует когнитивного понимания текста. Когнитивное понимание (П2) возникает при переходе от значения к смыслам, «при преодолении трудностей в освоении содержания познаваемого» [Богин 1998: 2]. Это переход от исходных данных к их осмысленному представлению. Г.И. Богин характеризует когнитивное понимание как понимание, замирающее в знании (см. об этом: [Богин 2001]). Оно способствует получению знаний и представлений об объектах действительности, представленных в тексте. Именно когнитив-

ное понимание текста составляет сущность научного познания, это одна из форм функционирования знания.

По мнению Г.И. Богина (см. [Богин 1986]), когнитивное понимание оказывается успешным в том случае, если реципиент в состоянии разделить понимание слов и понимание фактов. Непонимание, с которым читатель сталкивается в процессе семантизирующего понимания, связано с непониманием слов, а в когнитивном понимании – с непониманием явлений. В отличие от семантизирующего понимания, для когнитивного понимания характерна замена знаковой ситуации ситуацией объективно-реальной, а также разделенность средства коммуницирования и содержания коммуникации. Освоение знаковой ситуации в семантизирующем понимании – момент в освоении социальности, гарантия равноправной коммуникации, опирающейся на intersubjectивность значений. Освоение объективно-реальных ситуаций в когнитивном понимании – момент освоения культуры. Когнитивное понимание также выступает как коммуникация, но коммуникация не столько между отдельными людьми, сколько между реципиентом и культурой, реципиентом и накопленным знанием.

Когнитивное понимание текстов требует оперирования не только значениями, но и смыслами. Смысл есть «та конфигурация связей и отношений между разными элементами ситуации деятельности и коммуникации, которая создается или восстанавливается» реципиентом [Щедровицкий 1974: 93]. Знания о смысле – основной рефлексивный материал в когнитивном понимании. Рефлектирование над знаниями о смыслах приводит к пониманию, фокусированному на культуре (на знании), т.е. к когнитивному пониманию.

Целью когнитивного понимания текста является не только выделение «главной идеи» текста, но и восприятие этой идеи, превращение её в личностное знание, которое может быть в дальнейшем применено в реальных ситуациях. Т.е. когнитивное понимание текста способно превращаться в знание. Это превращение имеет форму образования понятий. Такие условия образования понятий как «обобщение представлений, расширение круга опре-

делений, восхождение от чувственно-конкретного к абстрактному и от абстрактного к мысленно-конкретному, прежде всего, находят своё отражение в текстах научной и технической литературы» [Крюкова 2013: 94].

Организация текста для П2 направлена на преодоление информационного барьера, возникающего в результате разного уровня знаний коммуникантов. Тексты строятся в основном из прямых номинаций, так что реципиент получает возможность рефлексировать только над знаниями. По мнению Н.Ф. Крюковой (см.: [Крюкова 2013]), в тексте для П2 преобладает затерянность для восприятия текстовых форм, прежде всего это затерянность пояса мыследействия, то есть пояса образных средств: тропов и фонетических средств. Определенную роль при создании соответствующего контекста играют синтаксические средства, реализующие функцию экспланаторности, важную для рассматриваемых текстов. Рефлексия над знанием позволяет оперировать содержаниями вне зависимости от языковой формы (см. об этом: [Крюкова 2013]), поэтому пояса мысли-коммуникации (опыт в виде вербальных текстов, представления о речевой культуре, вежливости и т.д.) и мыследействия остаются в тени. При производстве и понимании текстов для П2 первостепенное значение имеет фиксация рефлексии в поясе чистого мышления, в котором представлен опыт в виде знаний.

Текстам для П2 свойственна логичность, стандартизованность, конкретность, точность, тезисность и однозначность изложения, а фонетические и тропеические средства практически не используются в них.

На морфологическом уровне текстам для П2 свойственно преобладание существительных, прилагательных и наречий над глаголами, что придает им статичность. Используются отглагольные обороты и слова, глаголы-связки. Глаголы (чаще всего несовершенного вида) используются в настоящем времени, что выражает «вневременное», признаковое значение, также лексико-грамматическое значение времени, лица, числа чаще всего ослаблено. Характерно употребление форм единственного числа имен существительных в значении множественного числа. Вещественные и отвлеченные существитель-

ные нередко употребляются в форме множественного числа. В качестве иллюстрации к выше сказанному рассмотрим отрывок статьи из электронного справочника «Птицы Европы» [Птицы Европы].

СВИРИСТЕЛЬ

Легко узнаваемая птица среднего размера, с хохолком на голове. Как правило, встречается группами, порой тысячными стаями. Общий тон оперения розовато-серый, с более оливковым верхом. На крыльях разноцветные пятна и полосы: чёрные, белые, жёлтые, а на концах второстепенных маховых перьев красные бляшки. Хвост короткий, с жёлтой полосой на конце, подхвостье каштановое. Горло и полоса через глаз чёрные. Полового диморфизма нет.

Распространение:

Вид перелётный и кочующий, характерны неожиданные далёкие инвазии, представлен 3 подвидами в Северной Евразии и Северной Америке. Европейский гнездовой ареал в основном не заходит на юг дальше 63° с. ш. Зимует на юге ареала в центральных и южных регионах европейского континента. В Южной и Западной Европе появляется нерегулярно во время «инвазий», может задержаться здесь и на зиму, в основном в северных районах.

В представленном отрывке дается характеристика вида птиц – свиристелей. В тексте – явное преобладание существительных и прилагательных над глаголами (на весь отрывок – 5 глаголов, которые употребляются в настоящем времени). Используются причастия (кочующий, узнаваемая), выполняющие функцию определения, а также краткие причастия (представлен) и отглагольные слова (характерен), которые тоже выражают признаковое значение. Формы единственного числа имён существительных имеют значение множественного числа (легко узнаваемая птица). Информация в тексте сжата (что характерно для энциклопедических и словарных статей), некоторые члены предложения намеренно пропущены (например, в предложении «как правило, встречается группами, порой тысячными стаями» – пропущено подлежащее). Предложения строятся по синонимичным моделям. В четвертом и пятом предложениях первого абзаца используется ретардация: На крыльях – на концах второстепенных маховых крыльев; Хвост – подхвостье. При построении текстов для П2 используются логические операции

– в приведенных предложениях – это противопоставление (антитеза), которое передается с помощью синтаксических средств на лексическом уровне (хвост – подхвостье, основные – второстепенные крылья). Цель текста – передать читателю основную объективную информацию о свиристеях, об их отличительных чертах.

На лексическом уровне тексты для П2 строятся с обилием научной терминологии, речевых клише, минимумом экспрессивно-эмоциональной лексики (или полным ее отсутствием). Все лексические единицы употребляются в одном конкретном значении. Используется большое количество абстрактной лексики. Некоторые термины представляют собой стертые метафоры.

Проиллюстрируем выше сказанное на материале отрывка из практической грамматики английского языка [Качалова 2003: 107].

Личные формы глагола выражают лицо, число, наклонение, время, залог. К личным формам относятся формы глагола в трех лицах единственного и множественного числа во всех временах действительного и страдательного залога в изъявительном и сослагательном наклонении. Они служат в предложении сказуемым и всегда употребляются при наличии подлежащего (как правило, местоимения или существительного), с которым глагол-сказуемое согласуется в лице и числе...

В представленном отрывке используется большое количество терминологической лексики из области лингвистики (залог, наклонение, глагол-сказуемое...). Экспрессивно-эмоциональная лексика отсутствует. Используется стертое олицетворение (формы глагола выражают, служат в предложении сказуемым), которое представляет собой устойчивое терминологическое выражение в лингвистике. Такие словосочетания, как: личные формы глагола, страдательный залог являются стертыми метафорами и также представляют собой лингвистические термины. Текст узко специализированный, относящийся к области лингвистики. Целью автора является передача читателю информации о личных формах глагола, о том, какие признаки они выражают, какую роль играют в предложении.

На синтаксическом уровне текстам для П2 свойственна безличность автора, преобладают безличные предложения или предложения с подлежащим «мы». В предложениях много вводных слов, имеются сложные конструкции предложений с множеством придаточных, с использованием составных подчинительных союзов. Предложения насыщены словами, уточняющими различные понятия. В предложениях часто присутствуют пассивные конструкции. Используется инверсия. Для текстов характерна монологичность речи. По цели высказывания предложения практически всегда повествовательные.

Подтвердим выше сказанное на материале отрывка из учебника В.Н. Базылева «Общее языкознание» [Базылев 2007: 56].

Под семьей языков в соответствии с теорией сравнительно-исторического языкознания понимается группа языков, развившихся из некоторого языка-основы, или праязыка, таким образом, что исконные минимальные значимые элементы этих языков (корни и аффиксы) находятся в строго определенных и регулярных звуковых соотношениях к элементам праязыка. Согласно этому взгляду каждый язык есть прежде всего член языковой семьи, связанной регулярными историческими соотношениями звуков и минимальных значимых элементов; этим задается — одновременно извне и изнутри — его системность.

В приведенном отрывке наряду с такими лексическими средствами, характерными для текстов научного типа, как терминологическая лексика (праязык, сравнительно-историческое языкознание, звук, корни, аффиксы), стертые метафоры (языковая семья, язык-основа), сложные предлоги (в соответствии с, согласно) и вводные сочетания (таким образом), используются синтаксические средства. К ним относятся: инверсия в обоих предложениях, пассивная конструкция (группа языков понимается). Предложения длинные, сложные, содержащие причастные обороты, уточнения и пояснения (одновременно извне и изнутри; минимальные значимые элементы этих языков (корни и аффиксы)). Безличность повествования подчеркивается возвратными глаголами: задается, понимается.

Особый интерес для анализа представляют тексты из энциклопедий для детей, сочетающие в себе черты как художественного, так и научного текста. Тексты подобного типа являются переходными от П1 к П2. Приведем отрыв-

вок статьи из электронного справочника-определителя для детей «Птицы России» [Птицы России].

СВИРИСТЕЛЬ

Bombusilla garrulus

(Отряд Воробьинообразные, Подотряд Певчие, Семейство Свиристелевые)

Свиристель - это крупная, очень красивая птица с задорным пушистым хохолком на голове и черным пятнышком на горле. Её нежнейшее оперение имеет дымчато-розовую окраску, а темный хвостик заканчивается широкой желтой полоской. Если приглядеться, то можно увидеть, что на крыльях большинства особей второстепенные маховые перья заканчиваются маленькой алой пластиночкой.

Названа она так потому, что слово «свиристеть» на старорусском языке означает "громко кричать, свистеть". Песня свиристе́ля — нежная журчащая трель «сви-ри-ри-ри-ри», похожая на звучание свирели. Вот сидит эта поистине дивная пташка на ветке и щебечет, а потом нежданно-негаданно как свистнет!.. Но не от испуга, нет. Бояться ей совсем некого, привыкла она к людям, подпускает их совсем близко, разрешает полюбоваться собой.

Это вариант «упрощенного», адаптированного научного текста (ср.: предыдущий текст «Свиристель»). Для создания текста, интересного и более легкого для восприятия детьми, автором применяется экспрессивно-эмоциональная лексика. Используются эпитеты (пушистый, желтая...), прилагательные в превосходной степени (очень красивая, нежнейшее – т.е. автор дает субъективную оценку), метафоры (задорный хохолок, нежнейшее оперение, журчащая трель...), олицетворения (оперение имеет, пташка сидит, птица привыкла...), развернутое метафорическое сравнение (песня свиристе́ля как журчащая трель), звукоподражательные слова («сви-ри-ри-ри-ри»), существительные с уменьшительно ласкательными суффиксами (хвостик, пятнышко, пластиночка, пташка). В тексте также встречается разговорная лексика (нежданно-негаданно как свистнет, вот сидит). Все перечисленные средства – показатели «художественности» текста. Благодаря им текст становится более «живым», красочным, а, следовательно, более легким для восприятия и запоминания.

В представленном отрывке используется и терминологическая лексика (оперение, особь, второстепенные маховые крылья, Отряд Воробьинообразные, Подотряд Певчие, Семейство Свиристелевые), которая свидетельствует о наличии в тексте черт научного стиля.

На морфологическом уровне текст имеет признаки, прежде всего, научного текста. Так, прилагательные и существительные преобладают над глаголами. Глаголы используются в настоящем времени, лексико-грамматическое значение времени, лица, числа ослаблено. Форма единственного числа существительного используется вместо формы множественного (свиристель – птица).

На синтаксическом уровне предложениям свойственна безличность автора (если присмотреться, можно увидеть...). В тексте используется инверсия (названа она, здесь же и пассивная конструкция, бояться ей некого...). Но для второго абзаца характерны черты художественного текста. В нем присутствуют элементы диалога с читателем. Восклицательное предложение очень эмоционально окрашено. В нем используется разговорная лексика, а заканчивается оно многоточием (символизирующем паузу, во время которой читатель мысленно выдвигает свои предположения, задает вопросы и предлагает ответы на них: Почему она вдруг свистнет? Может, испугалась?). Предложение наиболее приближено к читателю, пробуждает интерес, воображение и внимание, заставляет мыслить. Далее автор дает ответ на вопрос, который потенциально должен был возникнуть у читателя: «Но не от испуга, нет». Предложение также эмоционально. В нем используется двойное отрицание, инверсия, благодаря которым автор подчеркивает, что птица совсем (используется повторение данного слова) не боится людей, но наоборот подпускает их очень близко.

Итак, тексты для П2 – это тексты научной литературы. Тексты стандартизированы по построению, лишены экспрессивности и образности. Их цель – приобщить читающего к культуре, т.е. к накопленному знанию об объектах действительности, сделать его полноправным обладателем этого знания.

Идеальные тексты этого типа заставляют мыслить, рефлексировать над сутью описываемых явлений, только благодаря этим процессам (мышлению и рефлексии) представленные в тексте знания становятся личностными, «живыми» знаниями, обогащающими и развивающими индивидуальную субъективность.

3.3. Особенности текстов с установкой на распремечивающее понимание

Распремечивающее понимание (ПЗ) основано на смыслопостижении и смыслопорождении того, что имеется в тексте, на восстановлении подтекста. «Это процесс выявления смыслов, неявно выраженных в тексте, но присущих ему и несущих важную для адекватного понимания информацию» [Антонова 2007: 171]. По мнению Г.И. Богина (см.: [Богин 1986]), при распремечивающем понимании имеет место не простое декодирование знаковых образований, а процесс распремечивания выразительных средств текста. Посредством такого распремечивания реципиент восстанавливает ситуацию мышледействия продуцента. Это восстановление происходит силой рефлексии реципиента над всем своим опытом освоения действительности и над всем своим опытом коммуникации. Понимание имеет распремечивающий характер в том отношении, что реципиенту даны непосредственно не смыслы (нечто идеальное), а их превращенная предметная форма (средства построения текста). Таким образом, распремечивающее понимание означает освоение идеальных реальностей, презентуемых помимо средств прямой номинации, но всё-таки опредмеченных именно в средствах текста.

Выступая как информационный процесс для усвоения субъективной реальности, распремечивающее понимание оказывается способом усмотрения сущности человека как совокупности общественных отношений, представленных индивидуализированно, лично. Образы объективно-реальностных ситуаций, представляемые в тексте, органически входят в процессе рефлексии в образы индивидуальной субъективности, выступая как один из моментов их определенности. Распремечивающее понимание фоку-

сируется на индивидуальной субъективности, в том числе на социальном и культурном опыте, и представляет общественные отношения в «человеческом материале», в состояниях человека, т.е. придает им чувственно доступный вид. Чувственное усмотрение субъективных реальностей предопределяет значительную роль объективации рефлексии, пробуждаемой текстовыми средствами в поясе мыследействования в связи с распремечивающим пониманием, закладывая тем самым основания его образности (см.: [Крюкова 2013]).

Тексты для этого типа понимания построены не по содержанию, а по смыслу, ориентированы на чувственное усмотрение развиваемых смыслов, иначе говоря, приспособлены к условиям художественного освоения действительности. Вместе с тем, распремечивающее понимание сходно с семантизирующим в том отношении, что оба типа понимания не требуют теоретического осознания и презентации понимаемого в виде понятий, тогда как когнитивное понимание ориентировано, в конечном счете, именно на это. Поэтому подмена распремечивающего понимания когнитивным приводит к оперированию сентенциями вместо участия в собственно человеческих переживаниях.

По мнению Н.Ф. Крюковой (см.: [Крюкова 2013]), текстам для этого типа понимания свойственно избегание продуцентом прямых номинаций субъективных реальностей и фокусировка на актуализации текстовых форм. Актуализация текстовых форм способствует процессуальности образа, при которой «смыслы как бы вливаются друг в друга и как бы влияют друг на друга, так что предшествующие как бы содержатся в последующем или его модифицируют» [Выготский 1934: 308]. Тексты для распремечивающего понимания – это, как правило, художественные тексты, намеренно эстетизированные отрезки научных текстов или эстетизированные тексты на подъязыке разговорной речи [Крюкова 2013: 108], рассчитанные на мыследействительностное освоение, связанное с рефлексией.

В текстах для распрямляющего понимания функция передачи информации скрыта. Их цель – передать переживания автора, создать у читателя соответствующее настроение, они не столько рассказывают, сколько помогают увидеть, ощутить, почувствовать. Художественный текст строится по законам ассоциативно-образного мышления. Образ здесь конечная цель творчества. Внутренний образный план часто передается через внешний предметный план. Так создается двуплановость и многоплановость художественных текстов. В текстах для распрямляющего понимания форма сама по себе содержательна, она исключительна и оригинальна, в ней сущность художественности. Для художественного текста важен не столько предметно-понятийный мир, сколько представление, наглядный образ предмета, возникающий в памяти, в воображении. Именно представление – переходное звено между непосредственным восприятием и понятием (см.: [Валгина]).

Важную роль в создании в воображении читателя яркого и многостороннего образа играют средства фонетического уровня. Фонетический уровень важен в первую очередь для поэтических текстов, однако и в прозаическом тексте, в комплексе с другими уровнями, он помогает в освоении смысла произведения. Звук является посредником между миром автора и миром читателя. Звуковые образы позволяют связать реальный мир и мир стихотворения, будучи тесно связанными с впечатлением, создаваемым семантикой языковых единиц. Так, в создании определенной душевной настроенности читателя играет важную роль ритмика текста. К фонетическим средствам, помогающим почувствовать атмосферу произведения, относятся эмфатическое ударение, аллитерация и ассонансы. В художественных текстах для создания образности часто употребляются фонетические варианты слов, а также слова со стилистически окрашенным или ограниченным, с точки зрения сферы употребления, ударением.

Проиллюстрируем выше сказанное на примере отрывка из стихотворения А.С. Пушкина «Зимний вечер» [Пушкин].

*Буря мглою небо кроет,
Вихри снежные крутя;
То, как зверь, она завоет,
То заплачет, как дитя,
То по кровле обветшалой
Вдруг соломой зашумит,
То, как путник запоздалый,
К нам в окошко застучит.*

В отрывке описывается зимняя вечерняя природа, с бурей, метелью и снежными вихрями. Автор не только создает картину природы с помощью лексических средств (олицетворений: буря кроет, заплачет, застучит; сравнений: буря как зверь, как дитя, как путник; метафор: вихри крутя, мглою небо кроет; эпитетов: снежные, запоздалый, обветшалой), но и с помощью фонетических средств (аллитераций и ассонансов) дает читателю возможность услышать звуки разбушевавшейся стихии. Поэт полностью переносит читателя в атмосферу зимнего холодного вечера. Повторяющиеся твердые согласные звуки «з», «б», «р», «в», и гласные «о» и «у» передают завывание, свист порывистого ветра, стук метели в окно, шелест соломы на крыше. Шипящие звуки «ш», «ч» и свистящий «с» усиливают создаваемый шум. Благодаря четырехстопному хорее и ассонансам стихотворение напоминает плавную, протяжную песню.

Интересно перемещение ударения в словах из третьего восьмистишия: «за́ морем», «деви́ца» и «поу́тру», что является поэтической вольностью, необходимой для сохранения ритма и создания фольклорных характеристик.

*Спой мне песню, как синица
Тихо за́ морем жила;
Спой мне песню, как деви́ца
За водой поу́тру шла.*

Таким образом, комбинации повторений согласных и гласных звуков и соответствующего ритма помогают читателю перенестись из реального мира в мир стихотворения, создать в читательском воображении образ описываемого в тексте, прочувствовать и услышать его.

Также в стихотворении М.Волошина «В вагоне» [Волошин] благодаря повторению звука «с», а в дальнейшем – «т», и специально создаваемому ритму передаётся шум набирающего ход поезда:

*Снова дорога. И с силой магической
Все это вновь охватило меня:
Грохот, носильщики, свет электрический,
Крики прощанья, свистки, суетня...
Снова вагоны едва освещенные,
Тусклые пятна теней,
Лица склоненные
Спящих людей:
Мерный, вечный
Бесконечный
Однотонный
Шум колес,
Шепот сонный
В мир бездонный
Мысль унес...
Где-то, кто-то,
Вечно что-то
Все стучит,
Ти-та, то-то,
Вечно что-то
Говорит.*

Фонетическая образность дополняется образами, создаваемыми лексическими единицами. Анализ текста для распрямляющего понимания на лексическом уровне особенно важен для смыслового освоения. Именно посредством лексики передается содержание и формируется смысл произведения. Лексический уровень представляет автору наибольшие возможности для выбора средств, выражающих его мысли и чувства (см. : [Лингвистический анализ художественного текста]).

Для лексического уровня текстов для распрямляющего понимания характерно неприятие шаблонных слов и выражений. В художественном тек-

сте господствуют ассоциативные связи, поэтому художественное слово оказывается практически понятийно неисчерпанным. Одни и те же реалии предметного мира могут восприниматься по-разному, вызывать разные ассоциации. Слова могут использоваться в переносном значении, им зачастую придается дополнительный, скрытый смысл, актуальный лишь для конкретного контекста. Используется разностильная лексика, эмоционально-окрашенные слова, стилистически окрашенная лексика (повышенная/пониженная окраска), фразеологизмы и тропы, выполняющие эстетическую функцию.

В качестве иллюстрации рассмотрим отрывок из повести А.П. Чехова «Дом с мезонином» [Чехов].

Однажды, возвращаясь домой, я нечаянно забрел в какую-то незнакомую усадьбу. Солнце уже пряталось, и на цветущей ржи растянулись вечерние тени. Два ряда старых, тесно посаженных, очень высоких елей стояли, как две сплошные стены, образуя мрачную, красивую аллею. Я легко перелез через изгородь и пошел по этой аллее, скользя по еловым иглам, которые тут на вершок покрывали землю. Было тихо, темно, и только высоко на вершинах кое-где дрожал яркий золотой свет и переливал радугой в сетях паука. Сильно, до духоты пахло хвоей. Потом я повернул на длинную липовую аллею. И тут тоже запустение и старость; прошлогодняя листва печально шелестела под ногами, и в сумерках между деревьями прятались тени. Направо, в старом фруктовом саду, нехотя, слабым голосом пела иволга, должно быть, тоже старушка. Но вот и липы кончились; я прошел мимо белого дома с террасой и с мезонином, и передо мною неожиданно развернулся вид на барский двор и на широкий пруд с купальней, с толпой зеленых ив, с деревней на том берегу, с высокой узкой колокольней, на которой горел крест, отражая в себе заходившее солнце. На миг на меня повеяло очарованием чего-то родного, очень знакомого, будто я уже видел эту самую панораму когда-то в детстве.

Через всю повесть проходит тема неоправдавшихся надежд, несостоявшейся любви. Этот мотив звучит и в описаниях природы. В представленном отрывке она окружает главного героя на пути к дому с мезонином, на пути к той, которая пробудит в нем чувства. Однако их счастью не суждено состояться, и автор изображает картину вечерней природы. Для усиления мотива завершения, заката используется группа однокоренных слов: старый, старость, старушка; эпитеты: мрачный, темно, тихо, прошлогодняя (листва),

печально, слабый (голос), заходившее. Предложения построены на контрасте: цветущая рожь / вечерние тени; тихо, темно / яркий золотой свет; горел крест / отражая заходившее солнце. Автором используются скрытые метафорические сравнения: свет – возникшие чувства, которые уже изначально были обречены (яркий золотой, но дрожащий свет в сетях паука), приближающаяся тьма – скорое завершение этих чувств. При изображении природы автор также применяет олицетворения (солнце пряталось, тени растянулись, вид развернулся, иволга пела...), сравнения (ели как сплошные стены, иволга – старушка), метафоры (толпа ив, и тут тоже запустение и старость, крест горел), гиперболу (сильно, до духоты), звукоподражательное слово (шелестит). С помощью глаголов движения можно увидеть, как меняется состояние героя: праздность и бесцельность (нечаянно забрел) сменяется заинтересованностью и наполненностью смыслом (легко перелез; пошел, скользя; повернул, прошел). Так и знакомство с Женей повлияло на художника. Возникшие чувства пробудили в нем интерес к жизни, ощущение собственной значимости. Природа становится участником происходящего, она предсказывает дальнейшее развитие сюжета. Описания природы с помощью средств лексического уровня не только помогают прочувствовать атмосферу происходящего, но и создать у читателя определенную душевную настройку, необходимый для понимания произведения.

Для морфологического уровня текстов для распремечивающего понимания характерно использование разнообразных средств и моделей словообразования; наличие окказиональных неологизмов. Частотность глаголов, по сравнению с текстами для других типов понимания, высока. Используются формы множественного числа отвлеченных и вещественных существительных; широко употребляются прилагательные и наречия. Часто используется местоимение «я», т.к. в текстах для этого типа понимания автор принимает непосредственное участие в происходящем. Возможны отступления от грамматических правил.

Подтвердим сказанное на примере отрывка из произведения В.Г. Короленко «История моего современника» (книга третья «Починковские боги») [Короленко 1991: 21].

До сих пор помню эту картину. Где-то за лесами только что село холодное зимнее солнце. Снега набухали сумерками. Над ними, тяжело хлопая крыльями, летали вороны. Оскаленная морда лошади смотрела на нас тусклыми глазами... Не помню, чтоб тогда же это категорическое «пал да пропал» вызвало во мне определенный строй мыслей. Но вся картина запала, сохранилась в душе и всплывала каждый раз впоследствии, когда мне пришлось сравнивать эту формулу починковского нигилизма с настроением других крестьян, для которых вопрос не казался так прост. Там тоже было много церковных суеверий, но я должен был признать, что их духовный мир богаче и сложнее...

Повествование ведется от первого лица в настоящем времени, воспоминания передаются в прошедшем времени. В тексте есть отступления от грамматических правил: «всплывала каждый раз впоследствии, когда мне пришлось сравнивать» (а не приходилось), «вопрос не казался так прост» (а не таким простым). Употребляется авторский неологизм: «формула починковского нигилизма».

На лексическом уровне данный отрывок также интересен для анализа. Автором используется большое количество лексических средств и тропов. К ним относятся: эпитеты (холодное, зимнее, оскаленная, тусклые), олицетворения (солнце село, картина запала, всплывала), синекдоха (морда смотрела), метафоры (снега набухали сумерками, строй мыслей, тяжело хлопая крыльями, тусклые глаза, богатый, сложный духовный мир), аллюзия (категорическое «пал да пропал»). Перечисленные средства создают печальную безжизненную атмосферу холода и темени, олицетворяющую, возможно, истинное душевное состояние внешне набожных «починовцев».

На примере отрывка из диалога между Владимиром и Гаврей [Короленко 1991: 20] рассмотрим, как представлены в речи все средства фонетического, морфологического и лексического уровней.

- Слышь, Володимир, чё-кося я с тобой побаять хотел, - начал Гавря и опять кинул взгляд на полати.

- Ну что ж, Гаврило, давай побаем.

- *Всем ты мужичок просужий, - продолжал он как будто в затруднении, почесывая живот обеими сложенными руками. – Не пьешь, не куришь... Ну, одним мы обижаемся...*

- *Чем же вы на меня обижаетесь?*

- *Пошто ты нашим богам не молишься? Чем они тебе не ладны?*

<...>

- *Хорошо, Гаврило. Ты хочешь, чтобы я тебе ответил. Я отвечу. Только раньше и ты мне ответь на мой вопрос.*

- *Ну, ин спрашивай... Пошто не ответить?*

<...>

- *Скажи и ты мне: почему ты своим богам молишься? Зачем это тебе нужно?*

- *Г-м, - произнес он. – Чудной вы мужичок... Чё спрашивает?*

- *Ну так как же все-таки... Кому и зачем ты молишься?..*

- *Да оно того... Оно, гли-кося... Будто так лучше...*

- *Ну вот видишь... Тебе лучше молиться на богов, а мне, выходит, лучше не молиться.*

Диалог ведется между Владимиром, автором и рассказчиком произведения, и Гаврилой, крестьянином, жителем села «Починки». Речь Владимира правильная, практически без использования разговорной и стилистически сниженной лексики. Хотя на лексическом уровне есть отступления от языковой нормы. В предложении: *Только раньше и ты мне ответь на мой вопрос*, слово «раньше» употреблено не в соответствующем его значению контексте (подходящие для данного контекста слова: сначала, прежде). Неоднократно употребляется разговорное слово «ну». В последнем предложении используется слово «выходит», которое также имеет сниженную окраску и характерно для разговорного стиля речи.

В речи Гаврилы – множество стилистически окрашенных слов и разговорной лексики. На фонетическом уровне употребляется слово со стилистически окрашенным ударением: *куришь*, а также фонетические варианты слов: «чё», «слышь», «Володимер». На лексическом уровне также употребляется большое количество просторечных и диалектных слов: *побаять, просужий, гли-кося, пошто*. На морфологическом уровне есть отступления от граммати-

ческих правил: одним мы обижаемся (обижаться на), спрашивает (спрашивает).

Описанные отклонения от языковой нормы используются с целью передачи живой, неподготовленной устной речи. В речи крестьянина Гаврилы – изобилие слов, свидетельствующих о его низком уровне образования. Речь Владимира, а также глубина поставленного им вопроса говорит о его начитанности и образованности. Используемые обоими участниками диалога устаревшие слова помогают перенестись в атмосферу того времени.

Синтаксический уровень художественного текста всегда является выразительным. В текстах для распрямляющего понимания очень мало стандартных синтаксических моделей. Таким текстам свойственно яркое и свободное выражение авторского «я». В них широко используются стилистические фигуры (инверсия, градация, синтаксический параллелизм, повторы, анафора, эпифора, антитеза, умолчание), интонационно разнообразные построения (восклицательные и вопросительные предложения). Усиление интонации графически передается при помощи употребления различного количества и сочетаний вопросительного и восклицательного знаков. Характерно присутствие прямой речи или несобственно-прямой. Используются различные типы предложений: неполные, односоставные, бессоюзные, а также сложные, осложненные однородными членами, причастными и деепричастными оборотами.

Синтаксис текста, в отличие от других уровней, не определяется непосредственно содержанием, поэтому он может служить средством для передачи дополнительной информации – и смысловой, и – эмоциональной как, например, в следующем отрывке из повести Ч.Айтматова «Первый учитель» [Айтматов].

Солнце уже склонилось к холмам, но оно, казалось мне, медлило, не скрывалось, оно хотело наглядеться на меня. Оно украшало мою дорогу: пожухлая осенняя земля стелилась под ногами в багряных, розовых и лиловых красках. Мерцающим пламенем проносились по сторонам метелки сухих чийняков. Солнце горело огнем на посеребренных пуговицах моего испещренного заплатами бешикета. А я все бежала вперед и мысленно ликова-

ла, обращаясь к земле, к небу и ветру: «Смотрите на меня! Смотрите, какая я гордая! Я буду учиться, я пойду в школу и поведу за собой других!..»

Не знаю, долго ли я так бежала, но потом вдруг опомнилась: надо собирать кизяк. И вот странность какая: все лето здесь бродило столько скота и столько здесь кизяка было всегда на каждом шагу, а сейчас его точно земля проглотила. А может, я просто не искала? Я перебежала с места на место и чем дальше, тем реже находила кизяк. Тогда я подумала, что не успею засветло набрать полный мешок, и перепугалась, и заметалась по кустам чия, заторопилась. Набрала кое-как полмешка. Тем временем угас закат, в лощинах стало быстро темнеть.

В отрывке большинство предложений – сложные с подчинительной и сочинительной связью, осложненные уточнениями (И вот странность какая: все лето здесь бродило столько скота..., Оно украшало мою дорогу: пожухлая осенняя земля...), вводными словами (казалось мне), однородными членами (например, в первом предложении – однородными сказуемыми: склонилось, медлило, не скрывалось, хотело наглядеться), деепричастным оборотом (обращаясь к земле...). В некоторых предложениях пропущено подлежащее: *Набрала кое-как полмешка*. Повествование ведется от первого лица. Автор рассказа передает свои воспоминания, мысли и чувства. Для наиболее точной передачи эмоционального состояния героини используется несобственно-прямая речь: но потом вдруг опомнилась: надо собирать кизяк; прямая речь: «Смотрите на меня! Смотрите, какая я гордая! Я буду учиться, я пойду в школу и поведу за собой других!..». Все три предложения восклицательные, эмоционально окрашены, они передают радость, ликование, охватившие девочку, а также ее желание поделиться с кем-нибудь своей радостью. В отрывке также используется риторический вопрос: *А может, я просто не искала?* Все эти средства передают состояние душевного беспокойства героини. От волнения она даже не видела кизяк. Во второй части последнего абзаца используются однородные сказуемые (перебежала, находила, перепугалась, заметалась, заторопилась), которые также подчинены этой цели.

Итак, тексты для распремечающего понимания – это тексты художественной литературы, которым свойственны экспрессивность, образность, вольность построения. Идеальные тексты этого типа заставляют мыслить, рефлексировать и тем самым обогащать и развивать индивидуальную субъективность. Все языковые средства, представленные в текстах для распремечающего понимания, служат одной цели: максимально вовлечь читателя в передаваемую атмосферу, помочь ему точно представить образ изображаемого в тексте, прочувствовать и пережить его и, как следствие, сделать частью своего опыта.

3.4. Тексты переходного типа

Существуют тексты, сочетающие в себе особенности нескольких типов текстов. Так, выделяют группу переходных текстов от П1 к П2 (см.: [Крюкова 2013]). Это, например, адаптированные для детей тексты научной литературы. См. отрывок статьи из детской энциклопедии «Я познаю мир» [Гончарук 1998: 9].

Кто был первым астрономом?

Попробуйте представить себя в роли древнего наблюдателя Вселенной, полностью лишённого каких-либо инструментов. Днём обратит на себя внимание движение Солнца, ночью – картины звездного неба, Луна с её изменчивой внешностью, а также более редкие явления: вспышка «новой» яркой звезды, появление хвостатой кометы или яркого болида, или, наконец, «падение звезд». Кто первый подметил цикличность, т.е. повторяемость небесных явлений и по этим циклам составил первые календари? По-видимому, первыми это сделали египетские жрецы, когда примерно за 6000 лет до наших дней подметили, что предутреннее появление Сириуса в лучах зари совпадает с разливом Нила.

На морфологическом уровне текст имеет признаки, прежде всего, научного текста. Так, существительные и прилагательные преобладают над глаголами, благодаря чему текст статичен. Используются отглагольные слова (движение, появление, падение), что также является признаком научного текста.

На лексическом уровне в тексте присутствует научная терминология (комета, болид, астроном) и клише (вспышка звезды, падение звезд, небесные явления, движение Солнца). Используется большое количество абстрактной лексики (явление, цикличность, повторяемость). Всё это относит представленный отрывок к научным текстам. Однако в тексте используется и экспрессивно-эмоциональная лексика: эпитеты (древний, звездное, изменчивая, яркая, хвостатая...), в том числе в сравнительной степени (более редкое), метафоры (картины звездного неба, изменчивая внешность Луны, хвостатая комета, лучи зари), в том числе стертые (движение Солнца, вспышка звезды, падение звезды), олицетворения (движение Солнца обратит на себя внимание). Перечисленные средства – показатели «художественности» текста. Благодаря им текст становится более «живым», красочным, а, следовательно, более легким для восприятия и запоминания детьми.

На синтаксическом уровне предложениям свойственна безличность автора. Предложения сложные, осложненные причастными оборотами (*наблюдателя Вселенной, полностью лишённого каких-либо инструментов*), однородными членами (*вспышка звезды, появление кометы или болида, «падение звезд»*). В тексте используется инверсия (*Днём обратит на себя внимание; первыми это сделали египетские жрецы*). Есть предложения с вводными конструкциями (по-видимому, наконец) и уточняющими словами (*цикличность, т.е. повторяемость*). Всё это относит текст к научному стилю.

Однако в отрывке есть и элементы художественности. Весь текст строится как диалог с читателем. Диалогичность тексту придают побудительные (*Попробуйте представить себя в роли древнего наблюдателя Вселенной*) и вопросительные предложения (*Кто был первым астрономом? Кто первый подметил цикличность, т.е. повторяемость небесных явлений и по этим циклам составил первые календари?*). Эти предложения нацелены на пробуждение интереса, воображения и поддержание внимания читателя, заставляют его мыслить.

Итак, как переходные тексты от П1 к П2 можно рассмотреть упрощенные, адаптированные с помощью образных средств научные тексты.

Выделяют также группу текстов переходного типа между когнитивным и распредмечивающим пониманием (П2 и П3) (см. [Крюкова 2013]). Этот тип текстов возникает при появлении субъективно-реальностных смыслов в научных текстах. Этим текстам присущи черты и научного и художественного стиля. К ним относят юридические, философские и исторические тексты. В качестве примера приведем отрывок из книги для чтения С.Н. Сырова «Страницы истории» [Сыров 1981: 179].

Русско-японская война

Перед молодым императором встали задачи, которые ему не под силу было решить, не только из-за того, что он был человеком слабовольным и недалёким, а, главное, потому, что царизм был уже на закате, история открывала свою новую страницу.

Обострившаяся борьба капиталистических держав за сферы влияния на Дальнем Востоке втянула в свой водоворот и Россию. Японские империалисты стремились захватить часть Китая, Корею, Маньчжурию, русский Дальний Восток. Правительство России тоже хотело завладеть Маньчжурией и Кореей. Борьба за сферы влияния на Дальнем Востоке привела к столкновению интересов России и Японии. Англия и США, опасаясь усиления влияния России в Китае, предоставили Японии большую финансовую и военно-техническую помощь. Япония, готовясь к войне с Россией, создала мощный морской флот и хорошо вооруженную армию. Правящие круги России недооценивали военную мощь Японии. Они считали, что война с Японией будет прогулкой на Дальний Восток и предотвратит в стране развитие революции.

На морфологическом уровне в тексте присутствуют черты как научного, так и художественного стиля. Используемое прошедшее время теряет свое лексико-грамматическое значение, что характерно для научных текстов. Преобладание существительных над глаголами, использование отглагольных слов (влияние, столкновение, усиление, развитие), причастий (обострившаяся, правящие) и деепричастий (опасаясь, готовясь), также характеризует текст как научный. Однако в отрывке употребляются и такие оценочные прилагательные, как молодой, слабовольный, недалёкий, что свидетельствует о наличии в тексте черт художественного стиля.

На лексическом уровне автором применяется экспрессивно-эмоциональная лексика. Используются эпитеты (молодой, слабовольный, недалекий (слово несет пренебрежительную оценку)...), метафоры (царизм – на закате, обострившаяся борьба, втянула в свой водоворот, столкновение интересов, правящие круги), олицетворения (задачи встали, история открывала новую страницу, борьба втянула), развернутое метафорическое сравнение (война с Японией – прогулка), синекдоха (Англия и США предоставили, Япония создала, правительство хотело). В тексте также встречается эмоционально-окрашенная разговорная лексика (не под силу, недалекий). Все перечисленные средства являются показателями художественности текста.

В представленном отрывке используется большое количество политических клише (царизм, сферы влияния, столкновение интересов, усиление влияния России, правящие круги) и терминов (император, капиталистические державы, империалисты, революция), которые свидетельствуют о наличии в тексте черт научного стиля.

На синтаксическом уровне текст строится как научный. В нем используются сложные предложения, осложненные причастными и деепричастными оборотами. Встречается инверсия (перед молодым императором встали задачи). Читатель не «знаком» с личностью автора, однако автор вступает в диалог с читателем, даёт оценку происходящему.

Существует также группа текстов переходного типа между П1 и П3. Несмотря на простоту и ясность изложения, в них скрыт глубокий смысл. Такие тексты обладают двуплановой содержательностью. Их значение, как правило, отражено в заголовке, а смысл часто представлен в конце (либо в начале) текста в виде морали или нравоучения.

Примером текстов такого типа могут служить басни, как например басня И.А. Крылова «Свинья под дубом» [Крылов 1978: 66].

Свинья под Дубом вековым

Наелась желудей досыта, до отвала;

Наевшись, выпалась под ним;

Потом, глаза продравши, встала

*И рылом подрывать у Дуба корни стала.
«Ведь это дереву вредит, –
Ей с Дубу Ворон говорит: –
Коль корни обнажишь, оно засохнуть может». –
«Пусть сохнет, – говорит Свинья: –
Ничуть меня то не тревожит;
В нем проку мало вижу я;
Хоть век его не будь, ничуть не пожалею;
Лишь были б желуди: ведь я от них жирею». –
«Неблагодарная! – примолвил Дуб ей тут: –
Когда бы вверх могла поднять ты рыло,
Тебе бы видно было,
Что эти желуди на мне растут».*

*Невежда так же в ослепленье
Бранит науки и ученье
И все ученые труды,
Не чувствуя, что он вкушает их плоды.*

На первый взгляд, перед нами текст для семантизирующего понимания. Читатель с легкостью представляет себе картину, на которой представлены большой дуб, под ним – свинья, сначала поедающая его желуди, после – отдыхающая под ним, а потом подрывающая его корни, и ворон, сидящий на дубе. Однако все герои персонифицированы, им присущи черты людей. Так, «имя» каждого персонажа написано с заглавной буквы: Свинья, Дуб и Ворон. Автор прибегает к аллегории и в образе Свиньи изображает это образ неблагодарного человека, невежды, в образе Дуба – образ щедрого, мудрого человека, в образе Ворона – образ справедливого человека. Таким образом, представленный текст имеет целью не просто описать определенную ситуацию, но и воспитать в читателе чувство благодарности, справедливости, а также разоблачить слепое невежество.

На лексическом уровне в представленном тексте используется большое количество экспрессивно-эмоциональной лексики, благодаря которой в воображении читателя с легкостью рисуется изображаемая картина. Это олице-

творения (Свинья наелась, выпалась, встала, говорит; Ворон говорит, Дуб примолвил), эпитеты (вековой, неблагодарная), метафоры (наелась до отвала, продрала глаза), гипербола (досыта, до отвала; век его не будь; ничуть не тревожит). В тексте используются слова с пониженной стилистической окраской (хоть, ведь, то (в значении «это»)), в том числе имеющие негативную коннотацию (до отвала, продравши), а также устаревшие слова (коль, примолвил).

На морфологическом уровне для текста характерно разнообразие используемых частей речи. Также есть отступления от грамматических правил (с Дубу). В предложении «*Когда бы вверх могла поднять ты рыло*» слово «когда» употреблено в несоответствующем ему контексте (подходящее для данного контекста слово – «если»). Представленные отступления от языковой нормы делают текст более простым, понятным и приближенным к народу.

На синтаксическом уровне в тексте используются сложные предложения, осложненные однородными членами (в первом предложении – однородные сказуемые: наелась, выпалась, встала, подрывать стала). В тексте есть прямая речь с различными по типу высказывания предложениями (повествовательными и восклицательными).

Средства фонетического уровня представлены в конце басни, в последнем четверостишии:

*Невежда так же в ослепленье
Бранит науки и ученье
И все ученые труды,
Не чувствуя, что он вкушает их плоды.*

В представленном тексте для сохранения рифмы используются ассонансы (повторение звука «е» в первых двух строках и звука «ы» в последних двух строках).

Благодаря описанным средствам всех уровней текст басни – яркий, живой, простой для понимания и восприятия, в нём в доступной, шутливой форме разоблачаются пороки людей.

Фактически список переходных текстов является открытым и может быть дополнен другими жанровыми типами.

В таблице 2 суммарно представлены особенности текстов для различных типов понимания.

3.5. Приём анализа художественных образов для работы с текстами

Система художественных образов реализует себя во всех компонентах произведения и является центральным понятием, которое выводит на идею. Характеризуя каждую деталь поступков своего героя, черты его характера, его мысли, чувства, автор произведения побуждает читателя рефлексировать, предлагает «сделать попытку в воображении представить себе свой собственный внешний образ, почувствовать себя извне, перевести себя с языка внутреннего самоощущения на язык внешней выраженности...» [Конева 2008: 40]. В процессе чтения рефлексия пробуждается каждым перемещением автора и читателя «в пространственной, временной и смысловой действительностях текста: ведь для мыслителя «действительность» – не всегда «реальность», но всегда «логическое место» системомыследеятельности... невозможной без рефлексии...» [Богин 1995: 4].

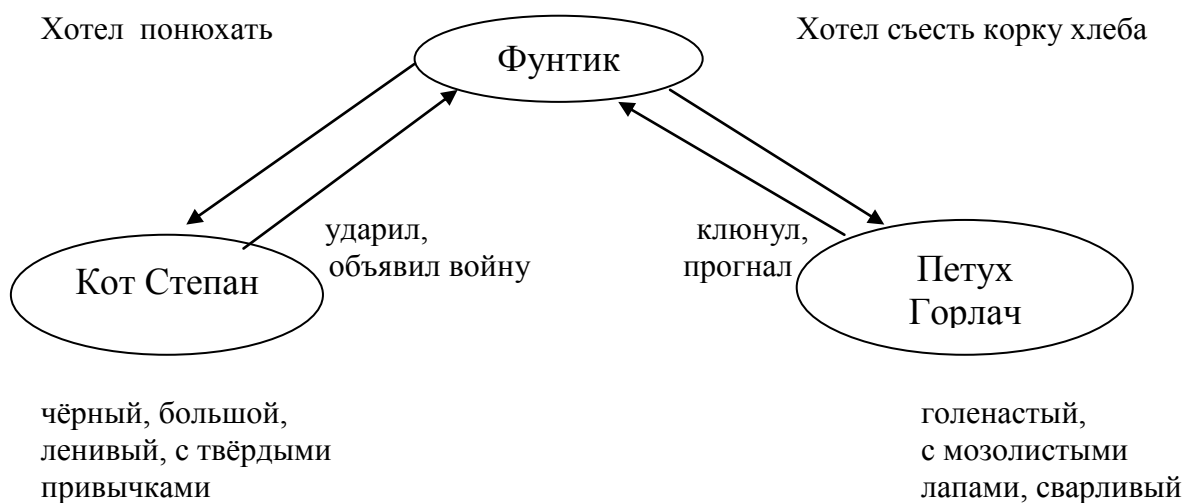
Для работы с текстами для семантизирующего понимания можно использовать приём анализа художественных образов, представленный Г.П. Стуколкиной [Стуколкина 2007]. Ученики знакомятся со способами характеристики персонажей, выражения эмоций, с назначением отдельных элементов текста. Выстраивается система образов произведения, с фиксацией внешнего вида, характеров героев и отношений между ними. Затем устанавливаются причинно-следственные связи, составляется план с выходом на идею произведения. Дети сначала устно, потом письменно составляют текст – описание образа литературного героя.

Типы понимания и особенности текстов для каждого типа

Тип понимания	Тип текста. Особенности построения	Уровень понимания	Ведущий пояс деятельности	Действия читателя	База понимания	Языковые уровни	Цель текстов. Тип коммуникации
П1	Учебные тексты для детей/ изучающих ИЯ. Одноплановость. Строятся на основе прямых номинаций.	На уровне значений	М-К	Узнавание-декодирование-рефлексия	Словарное значение слов, граммем и синтаксем; знания; прагматические моменты	Минимум средств фонет., морфол., лексич., синтаксич. уровней. Использование моделей. Нет образности.	Социализация читающего Коммуникация между людьми.
П2	Тексты научной литературы. Одноплановость. Строятся на основе прямых номинаций.	Переход от значения к смыслу	М	Узнавание-декодирование знаковых образований-рефлексия-формирование понятий	Словарное значение слов, значение явлений.	Не используются фонетич. и тропеич. средства. Использование моделей на морфолог. и синтакс. уровнях. Нет образности	Получение знаний об объектах действительности. Коммуникация между реципиентом и культурой.
П3	Тексты художественной литературы Многоплановость. Избегание прямых номинаций.	На уровне смысла.	МД	Узнавание-распредмечивание выразительных средств-формирование образа	Контекстуальное значение слов и выразительных средств. Актуализация текстовых форм.	Использование выразительных средств всех уровней. Вольность построения	Передача переживаний автора. Коммуникация между реципиентом и автором.
П1-П3	Басни, пословицы, поговорки, загадки. Двуплановая содержательность.	На уровне значений и на уровне смысла.	М-К МД	См. действия для П1 и П3	См. для П1 и П3	Использование выразительных средств всех уровней. Вольность построения	Нравоучение, воспитание. Коммуникация между людьми.
П1-П2	Адаптированные научные тексты для детей. Одно-	Переход от значения к смыслу	М М-К	См. действия для П1 и П2	См. для П1 и П2	Выразительные средства лексич, морфологич., синтаксич.	Получение знаний об объектах действи-

	плановость.					уровней.	тельности. Коммуникация между реципиентом и культурой.
П2-П3	Научные тексты с субъективно-реальностными смыслами. (юридические, философские, исторические). Одноплановость	Переход от значения к смыслу	М МД	Узнавание-декодирование знаковых образований-рефлексия-формирование понятий-формирование личного отношения к понятиям	Словарное и контекстуальное значение слов и явлений. Контекстуальное значение выразительных средств.	Образные средства лексического и морфологич.уровней. Использование моделей.	Получение знаний о явлениях действительности.Формирование оценки. Коммуникация между реципиентом, автором и культурой.

Г.П. Стуколкина представляет следующие примеры системы образов художественных произведений [Стуколкина 2007] (см.: рис. 2, рис. 3).



Приехал из Москвы.
 Маленькая, рыжая, кривоногая такса,
 Похожа на крысу, мокрый нос,
 Одно ухо завёрнуто.
 Добрый, любопытный, дружелюбный.

Рис. 2 (на примере рассказа К.Г. Паустовского «Жильцы старого дома»)



Рыжий, рваное ухо
 и оторванный хвост, тощий,
 с белыми подпалинами на животе,
 зелёные глаза.
 Бродяга и бандит.
 Ворюга.
 Был благодарен.
 Милиционер.

Воровал → поймали → накормили → изменился

Рис. 3 (на примере рассказа К.Г. Паустовского «Кот-ворюга»)

План:

- a. Внешний вид кота.
- b. Характер кота.
- c. Изменилось отношение к коту.
- d. Идея текста. Добро побеждает зло.

«Анализ художественного текста через систему образов не только помогает учащимся понять роль языковых средств в выражении идеи произведения, основной мысли автора, но и выводит учащихся на уровень словесно-логического мышления» [Стуколкина 2007: 24].

На наш взгляд, применение данного метода работы действительно будет способствовать развитию логического мышления. Метод учит структурированию текста, учит вниманию к слову. На основе представленного плана ребёнок будет учиться характеризовать персонажей с опорой на текст. Так как в текстах для П1 значение и смысл совпадают, то представленная система работы над художественными образами вполне подходит для понимания текстов данного типа.

Этот же приём может использоваться и для анализа художественных текстов (текстов для П3), но в дополненном виде. Так, для понимания художественного текста на уровне значений необходимо вычленить в процессе чтения основные смысловые вехи текста, установить их соотнесенность между собой, определить развитие сюжетных линий, ответить на вопросы «кто?», «где?», «когда?», «что?». Но чтобы понять мотив и цель речевого поступка автора, нужно не только знать содержание, но и «выявлять причины и цели поступков героев текста, через смысл их действий понять смысл деятельности самого автора, что и составляет понимание на уровне смысла» [Конева 2008: 40].

Для стимулирования мышления и для выявления понимания на уровне смысла целесообразно на этапе чтения и после чтения использовать систему вопросов, предложенную Д. Блумом (см.: [Bloom 1956]). В данной системе

интерес представляют вопросы трансформационного, интерпретационного, анализирующего, синтезирующего, оценочного характера.

Трансформационные вопросы подводят учащихся к самостоятельным выводам по поводу смыслового содержания части текста, соотнесению новой информации с уже знакомой: «Как бы вы поступили в данной ситуации?», «С кем / чем вы ассоциируете данный образ?». Для понимания текста нужно научиться, рефлектируя, «вчувствоваться» в образ героя / героини текста, увидеть его / ее внутренний мир, попробовать встать на его / ее место, во внутреннем диалоге найти понимание.

Интерпретационные вопросы раскрывают связи между идеями, фактами и жизненными ценностями, заданными в тексте, помогают учащимся осмыслить события, происходящие с героями: «Как вы относитесь к этому явлению?», «Аргументируйте свой ответ».

Анализирующие вопросы дают возможность учащимся более глубоко исследовать проблемы логики и причины происходящего при чтении текста, разложить события на отдельные ступени: «Как вы объясните мотив его / ее поведения?».

В ответах на синтезирующие вопросы учащиеся используют все свои знания и опыт для творческого решения проблемы, заданной в тексте, и могут создавать альтернативные сценарии: «Как по-вашему, к чему может привести поступок героя?», «Что можно сделать, чтобы избежать проблем?».

Оценочные вопросы задаются учащимся для того, чтобы они в своих ответах вынесли суждения о том, «что такое хорошо и что такое плохо», «нравственно – безнравственно», «справедливо – несправедливо», в соответствии со своими жизненными принципами, что подчеркивает личностно-ориентированную направленность учебного процесса: «Правильно ли поступил герой рассказа?», «Справедливо ли его / ее отношение к ней / к нему?».

Некоторые авторы (Н.Н. Конева) предлагают добавить в эту систему вопросы прогнозирующего характера, т.к. «прогнозирование обуславливает интерес и побуждает учащихся анализировать поступающую информацию,

поднимая существующие знания на уровень осознания» [Конева 2008: 40]. Процесс прогнозирования помогает учащимся определить цель чтения. Определение цели связано с пониманием. «Как события будут развиваться дальше?», «Оправдались ли ваши ожидания?». Перечисленные вопросы обеспечивают более глубокое понимание текста. А главное они заставляют мыслить, заставляют обращаться к собственному жизненному опыту.

Е.А. Барской представлена несколько иная методика анализа текста через систему художественных образов [Барская 2011]. По её мнению, первым этапом работы с произведением является «слово учителя, цель которого – показать школьникам, что побудило писателя обратиться к этой теме, раскрыть автобиографическую основу произведения» [Барская 2011: 92]. Начиная работу с каким-либо произведением, учитель должен познакомить учащихся с историей его создания, пробудить в сознании учащихся некие фоновые знания, которые помогут понять текст. На этом же этапе работают с заголовком. Вторым этапом является чтение учащимися по ролям отрывков из произведения. Они самостоятельно выбирают фрагмент рассказа, определяют границы диалога, его основную мысль, обмениваются мнениями о героях, решают, кто будет исполнителями-чтецами. Но самое главное, учащиеся должны составить своеобразную «партитуру» чувств героев в каждый из моментов разговора, дополнив пояснениями и ремарками реплики ребят и их собеседника. В результате создается инсценировка одной из частей рассказа. Работа направляется уточняющими вопросами со стороны учителя. На данном этапе анализа рассказа необходимо также организовать словарную работу: учащиеся должны выбрать из предложенных слов и их сочетаний те, которые можно использовать в качестве ремарок к репликам героев. Таким образом, перечитывая рассказ по ролям, школьники не только отмечают особенности характеров каждого из персонажей, но и раздумывают над тем, что определяет их поступки. Пониманию поступков героев способствует «вживание» в роль. Понимается и усваивается лучше то, что пропускается через эмоциональную сферу. Данная методика поможет создать образ героев

произведения, поможет понять мотивы их поступков. Данный приём также подходит прежде всего для анализа текстов для семантизирующего понимания.

3.6. «Выявление бинарных оппозиций» и «синхронное чтение» как приёмы чтения художественных текстов

Приёмы «выявление бинарных оппозиций» и «синхронное чтение», предложенные Л.А. Мосуновой [Мосунова 2006], заключаются в том, что необходимо осознать взаимосвязь элементов текста (сюжет, герой, характер, событие и т.д.), увидеть их функцию в художественной структуре. Смысловой контакт возникает, когда читателю удаётся уяснить позицию автора и соотносить её со своей, а мысли и чувства автора воплощены в художественном единстве. «За каждым из элементов текста стоит замысел автора, проявляющий себя через конкретные, наблюдаемые и доступные осмыслению изобразительно-выразительные средства» [Мосунова 2006: 9]. Раскрытие функций элементов художественной структуры и их взаимосвязей позволяет говорить о «смысловом контакте», определяющем проникновение «за значение» к смыслам. Методика нацелена прежде всего на распрямляющее понимание текста.

В сознании читателя происходит воссоздание и определённое переупорядочивание исходного материала. Оно сопровождается выдвижением гипотез, концептуальных схем, планов — некоего арсенала умственных средств, позволяющих раскрыть смысл художественного произведения. Существует представление о том, что «художественный текст — сложно построенный смысл; все его элементы суть элементы смысловые» (см.: [Лотман 1970]). В процессе чтения и изучения произведения необходимо реализовать операции, направленные на анализ составных частей и деталей текста. Эти операции должны стать осознаваемым предметом специального анализа и обучения.

Приёмы «выявление бинарных оппозиций» и «синхронное чтение» призваны облегчить читателю доступ к смыслам. В их основу положена идея

двоичных антитез. По К. Леви-Стросу, выявление бинарных оппозиций включает операции выделения необходимых «узлов», или «пучков отношений» [Леви-Строс 2001]. Оттолкнувшись от противопоставления элементов, найти их взаимосвязь, связать их в «узлы» — значит создать опору для выявления функции данного «пучка отношений».

Противоположности могут ограничивать и объединять в диалектическое единство пространство-время, события, характеры, поступки героев, их речь, художественные детали и т.д. Затем результаты анализа текста можно схематически изобразить в виде серии бинарных оппозиций от широких к более узким. Данные операции предвосхищают смысл художественного сообщения путём выстраивания смысловых полюсов в рамках художественного единства.

Приём «синхронного чтения» основан на принадлежащей К. Леви-Стросу и восходящей к К. Г. Юнгу идее «синхронизации» элементов, ведущей к их осмыслению. Бинарное осмысление текста имеет как бы два варианта: диахронный и синхронный, линейный и кольцевой. Отношения, входящие в один «пучок», могут проявляться, если рассматривать их с диахронической точки зрения, на известном расстоянии друг от друга. Тогда это простое, линейное выявление бинарных оппозиций. Однако можно расположить параллельно и соотнести несколько линий бинарных оппозиций. Если удастся объединить их как части одного целого, то тем самым удастся представить художественный текст как функцию новой, высшей системы смыслов.

Оба приёма — «выявление бинарных оппозиций» и «синхронное чтение» тесно связаны и соотносятся друг с другом как часть с целым. Выявление бинарных оппозиций составляет ядро синхронного чтения.

Приём «бинарных оппозиций» включает следующие действия: выявление и схематическое оформление слов, определяющих какой-либо компонент художественной структуры (пространство, время, события, характеры, поступки и т.д.); контекстное расширение выделенных слов, их текстовое описание; выдвижение гипотез относительно смысла полученного структур-

ного компонента; подтверждение гипотез с помощью контекста, относящегося к элементам данной оппозиции и соотнесение выявленного смысла компонента со смыслом текста в целом.

Приём «синхронное чтение» подразумевает выполнение следующих операций: анализ эпизодов, выделенных в тексте; нахождение ключевых слов каждого эпизода; «синхронное» чтение событий в эпизодах; сопоставление поступков героев в каждом эпизоде; нахождение в поступках атрибутов, представляющих бинарные оппозиции; соотнесение смысла каждой бинарной оппозиции с содержанием эпизода; определение смысла эпизода; соотнесение смысла каждого эпизода со смыслом текста в целом. В данном приёме наблюдается переструктурирование элементов сюжета. Читательская реконструкция может иметь вид логической схемы, чертежа, рисунка, таблицы.

Ниже представлен результат анализа рассказа И.А. Бунина «Кавказ», проведенного Л.А. Мосуновой с помощью приёмов «бинарных оппозиций» и «синхронного чтения» [Мосунова 2006: 12].

Приём «бинарных оппозиций».

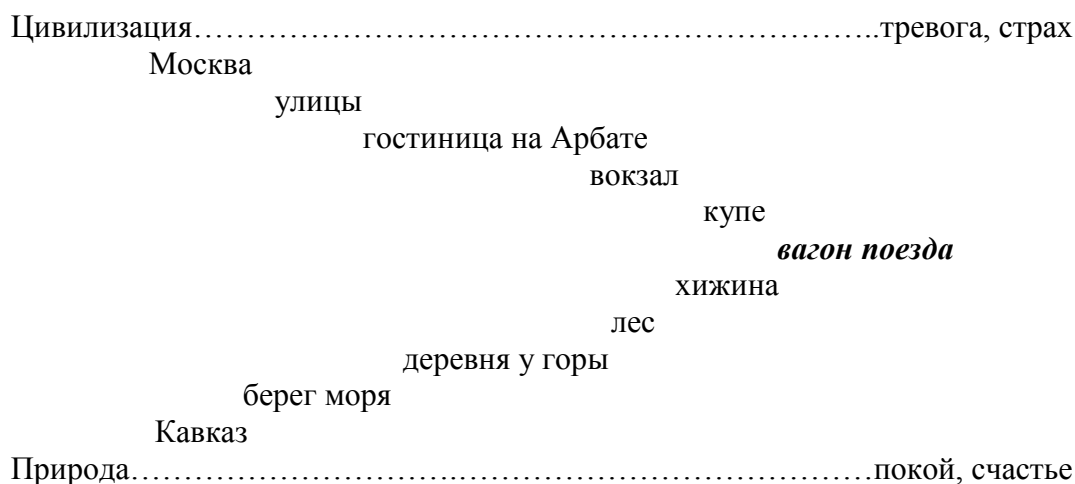
Самая обширная оппозиция связана с художественным пространством рассказа: это Москва и Кавказ. Внутри полюсов этой широкой оппозиции выстраиваются пространственные оппозиции менее широкие. Помимо крайних членов есть элементы-медиаторы. Вагон поезда, в котором любовники уезжают на Кавказ, находится на границе двух миров. Внутри — душно, пахнет мылом, одеколоном и «всем, чем пахнет людный вагон утром». Но за «мутными от пыли» окнами разворачивается совсем иное, открытое, пространство — «ровная выжженная степь», «пыльные широкие дороги», «безграничный простор нагих равнин». Первая серия бинарных оппозиций представлена в виде схематической конструкции (схема 5).

Москва в рассказе И.А. Бунина — это неприятное место, где идут «холодные дожди», где «грязно, сумрачно», а вечер «тёмный, отвратительный». Кавказ — земной рай, где «сильно, чисто и радостно» светит «горячее солнце», где «великолепно» пылают над морем «удивительные облака», где ла-

зурно светится, расходится и тает в лесах «душистый туман». Выявление пространственных оппозиций рождает читательскую гипотезу о несовместимости мира природы, а также всего, что в людях связано с природным началом, и мира цивилизованного, искусственного, погруженного в условности.

Гипотезу подтверждает анализ перемен во внутреннем состоянии влюбленных. Анализ воплотился во второй серии противопоставлений. Разное бытийное пространство рождает у героев диаметрально противоположное мироощущение. В Москве оба испытывают мучительнейшие переживания. На Кавказе их души обретают покой и радость жизни, открываются навстречу счастью взаимной любви и красоте окружающей природы.

Схема 1



Воспроизведение состояний обостряется, подчеркивается более широкой оппозицией. Это постоянное ощущение внутреннего и наружного холода в Москве и такое же непрерывное ощущение огня на Кавказе. Широкая оппозиция обусловлена внутренним состоянием, переживаниями персонажей — тревогой, страхом, испытываемыми в Москве, и покоем, счастьем, которые герои обрели на Кавказе. В целом вторая серия бинарных оппозиций открывает смысл душевных переживаний влюблённых, помогает понять отношение к ним автора (см. схему 2) [Мосунова 2006: 13].

Москва.....Кавказ
 Холод.....тепло
 Оцепенение.....движение
 Тревога.....покой
 Страх.....радость
 Страдание.....счастье

Примеры бинарных оппозиций можно увеличить. Противопоставления есть в описании звуков, запахов, красок, деталей предметного мира и т.п. Представленные две серии оппозиций обобщённо воссоздают пространство рассказа и динамику внутренних состояний влюблённых.

Приём «синхронное чтение». В рассказе противопоставлены и взаимосвязаны события — значительные факты личной жизни героев, имеющие для них огромный смысл. Эти события складываются из поступков персонажей, составляющих содержание эпизодов и определяющих развитие сюжетной линии.

В рассказе выделяют следующие эпизоды: «Дерзкий план»; «Перед побегом»; «На пути к свободе»; «Освобождение». Анализ эпизодов представлен в Таблице 3.

Анализ основных эпизодов рассказа И.А. Бунина «Кавказ»

Таблица 3

Эпизоды			
«Дерзкий план»	«Перед побегом»	«На пути к свободе»	«Освобождение»
Поступки любовников			
Любовники тайком встречаются в «незаметных номерах в переулке возле Арбата»; они вынашивают «дерзкий» план поездки вдвоем на кавказское побережье	Герой-рассказчик пробирается на вокзал, стараясь быть незамеченным, а в «маленьком купе первого класса» в тревоге и страхе ожидает возлюбленную	Любовники приезжают на кавказское побережье. Жена посылает мужу открытки из разных мест, стараясь затруднить преследование	Любовники наслаждаются счастьем и покоем на берегу моря
Поступки мужа			

Муж «что-то подозревает», «даже знает что-то», следит за каждым шагом жены, способен на все, готов ни перед чем не остановиться	Муж сам провожает жену, заботливо и по-хозяйски устраивает ее в вагоне, целует и крепит ее, прощаясь	Муж преследует беглецов, разыскивая их по указанным адресам	Муж кончает жизнь самоубийством в гостиничном номере в Сочи
Бинарные оппозиции			
Робость — твердость Слабость — сила	Напряжение — спокойствие	Соединение — разделение	Жизнь — смерть Любовь — честь
Смысл эпизода			
Любовь сильнее страха. Любовники решаются на осуществление своего плана вопреки реальной опасности. Они — хозяева положения	Любовники нарушают нормы, установленные обществом, муж следует им. Он — хозяин положения	Любовники сделали свой выбор и готовы за него платить: лучше смерть, чем разлука. Они — хозяева положения	Муж сделал свой выбор и платит за него: лучше смерть, чем бесчестье. Он — хозяин положения

Итак, приём «синхронное чтение» включает в себя определённый состав действий и операций. Читая текст, мы выстраиваем как бы вертикальные колонки, в каждой из которых сгруппированы отношения, входящие в один «пучок». Горизонтальное измерение нужно для чтения рассказа, а вертикальное — для его понимания.

Задача преподавателя — помочь учащимся связать группы отношений между собой, т.е. связать «пучки отношений». Посредством связывания «узлов», «пучков отношений», выделив максимальное число связей между элементами художественной структуры посредством приёмов «выявление бинарных оппозиций» и «синхронное чтение», необходимо установить смысловую «метасвязь», т.е. смысл всего произведения, замысел автора.

Наконец, в чём смысл заглавия рассказа «Кавказ»? Очевидно, что это не просто указание на место драматических событий. Ответ лежит вне текста произведения, смысл заголовка определяется через более широкий контекст, связанный с жизненным опытом читателя. Может быть, Кавказ, противопо-

ставленный Москве как миру условностей, порожденных социумом, — обозначение мира естественного, безусловного, где человек пребывает в единстве с окружающей природой и в согласии со своей внутренней жизнью, осуществляя главные человеческие потребности — в счастье, любви, красоте. Любовный треугольник в рассказе Бунина — это модель отношений людей, принадлежащих разным смысловым мирам, исповедующих разные системы ценностей. Внутри собственного мира каждый прав и достоин понимания. Однако столкновение этих смысловых миров трагично, ибо существование одного исключает существование другого, как и отказ от жизненных ценностей лишает смысла саму жизнь. На Кавказе сущностные, бытийные смыслы открываются вдруг всем героям и определяют их выборы.

Итак, оба приёма являют собой элементы системы индивидуальных приёмов читательской деятельности, способствующих проникновению к смысловому содержанию произведения. Это поэтапное постижение смысла текста в целом (через постижение смыслов отдельных ситуаций, эпизодов, выделенных в тексте). Итогом бинарного анализа текста являются собственные речевые произведения, высказывания читателей, в которых истолковывается художественный текст. В своем роде это словесная картина, сложенная не только из предметных образов, но и из образов-символов (пространства и времени, звуков и запахов, красок, движений и т.д.). Подобные речевые произведения выступают в качестве одного из критериев активности диалога с авторским текстом.

Способы «выявление бинарных оппозиций» и «синхронное чтение» превращают чтение в процесс смыслопонимания и смыслопорождения, в процесс открытия читателем личностных смыслов автора и их значения для себя. Задача «на смысл» актуализирует потребность в чтении классики. Философ М.К. Мамардашвили сказал: «Ведь только тогда интересно читать, когда мы научаемся слышать сразу все смыслы, а не слова, пусть даже красивые» [Мамардашвили 2000: 298].

Рассмотренная методика построена с учетом всех особенностей процесса понимания. Текст рассматривается как совокупность смыслов, которые необходимо раскрывать по ходу чтения и связывать между собой. Понимание – это поэтапное постижение смысла, это общение с автором через его текст. Общение это начинается до начала чтения текста, продолжается по ходу чтения и не заканчивается после прочтения текста. Итогом анализа текста являются собственные речевые произведения. Т.е. понимание продолжает творчество.

Приём, предложенный Л.А. Мосуновой, может быть использован на всех ступенях обучения для анализа текстов художественной литературы.

3.7. Универсальная пошаговая модель понимающего чтения

Учитывая особенности процесса понимающего чтения и особенности построения текстов для различных типов понимания, можно представить универсальную пошаговую модель понимающего чтения. В учебных целях процесс чтения раскладывается на этапы, которые последовательно вводятся и отрабатываются (см.: [Thormann 2009]). Неявное делается явным: начало чтения текста; диалог с ним, с мыслями, которые возникают в процессе чтения; связи, которые восстанавливаются; смыслы, которые распредмечиваются из текстовой формы; личное отношение к тексту, которое формируется в процессе чтения, и, конечно же, приёмы понимания текста, которые используются для того, чтобы достичь понимания текста. Компетентный читатель постоянно меняет приёмы при чтении, снова и снова перепроверяет свое понимание текста. Он не может читать абзац за абзацем, страницу за страницей, не понимая того, о чём он читает.

Процесс чтения любого текста проходит три фазы: «до чтения», «в процессе чтения» и «после чтения» (см.: [Thormann 2009]).

Фаза 1: До чтения.

В этой фазе читатель совершает следующие действия:

- чтение и анализ заголовка. Ответы на вопросы: «Что «обещает» заголовок?»; «Какие предположения вызывает у меня заголовок?».

- Просмотр всего текста в течение короткого времени (подходит для небольших текстов) или ознакомление с его содержанием (подходит для больших текстов) (см.: [Fünf-Schritt-Lesemethode]).

- Определение типа текста и отнесение его к одному из классов текстов, имеющих в опыте. Это поможет создать общее впечатление о тексте и создаст определенные ожидания от текста.

- Определение темы текста. Ответ на вопрос: «Знаю ли я тему текста, говорит ли мне она о чем-нибудь?».

- Размышления о том, какие вопросы затрагиваются и решаются в тексте. Необходимо записать свои предположения и определить цель своего прочтения: «Что я ожидаю от текста?»; «Что я хочу узнать?», «Почему должен быть прочитан текст?», «Почему он важен?». Ответы на эти вопросы представляются другим ученикам, вызывают у них любопытство и интерес, делают тексты значимыми.

Эти пункты будут служить опорными точками, благодаря которым будет проще понять текст.

Некоторые авторы (см.: [Thormann 2009]) советуют записать вопросы, которые возникли при первом знакомстве с текстом и ответы на которые хотелось бы получить при непосредственном чтении текста. А также в течение 5 – 10 минут записать свои мысли о теме или заголовке текста. Либо изобразить их графически на бумаге. Это поможет включить активное внимание при чтении текста.

Фаза 2: Процесс чтения.

При чтении следует обращать внимание на сформулированные ранее вопросы. Любой текст следует читать по законченным смысловым частям. После прочтения каждой части необходимо передать смысл своими словами (устно или письменно). Выделить наиболее важную информацию для понимания. Впоследствии канва смысла может изменяться, так как будут добав-

ляться новые детали. На этом же этапе анализируются языковые средства выражения.

Важные действия при чтении:

- прогнозировать и перепроверять,
- задавать вопросы к тексту,
- подводить итоги,
- решать проблемы.

Все слова и явления, описываемые в тексте, должны быть поняты. Значения (в том числе и контекстуальные) слов, выражений и предложений служат фундаментом понимания всего текста. Опытные читатели читают следующим образом: у них есть представление, о чём может идти речь в тексте, и они постоянно перепроверяют это представление. Одновременно с этим они резюмируют то, что они прочитали и связывают новую информацию с уже имеющейся. В процессе чтения они находят ответы на возникающие вопросы. Они рассуждают при чтении, выстраивают предположения, опровергают их, снова читают, восстанавливают связи.

Для отработки такого диалогического подхода к тексту можно распределить эти роли между учениками (прогнозирование, постановка вопросов, подведение итогов, решение проблем). Только после того, как заданы вопросы к тексту, он должен быть резюмирован. В процессе резюмирования решаются проблемы понимания. Ученики отвечают на следующие вопросы:

- Можешь ли ты назвать определенные места в тексте, где ты теряешь смысловую нить?
- Что ты делаешь, если ты что-либо не понимаешь?

При этом ученики обмениваются собственными размышлениями.

Именно в процессе чтения совершаются действия, направленные на непосредственное раскрытие смысла читаемого: столкновение со странностями текста; осознание непонимания назначения какой-либо детали; попытка определить назначение непонятной детали путем соотнесения ее с уже раскрытыми смыслами; вплетение этой детали в выстраивающуюся канву

смысла; конкретизация и изменение раскрытых смыслов, т.е. формулировка общего смысла.

Лишь бездумная работа с текстом не открывает его читателю. Только когда каждый ученик самостоятельно осознанно организует собственный процесс чтения, применяет методы в соответствии с текстом и перепроверяет понимание (один или в группе), то только тогда он становится самостоятельным читателем. Чтение не является самоцелью. Такие задания, как «Прочитай текст и резюмируй его» остаются лишь обязанностью.

Фаза 3: После чтения.

Рефлексия над текстом, его обобщенное представление, повторение наиболее важной информации, обобщение знаний, полученных благодаря тексту. Ответы на вопрос: «Что вы поняли?».

Необходимо определить:

- что удалось при понимании текста;
- с чем возникали трудности;
- почему текст понравился (не понравился), высказать свою точку зрения о тексте (см.: [Leubner 2010: 31]).

При работе над текстом можно выполнить следующие задания (см.: [Thormann 2009]):

- графически представить ход событий, а также идею текста.
- Мысленно поговорить с автором о намерениях, которые он преследовал при написании текста. В таблицу записать возможные мысли автора и собственные мысли.
- Написать свой собственный текст, историю или стихотворение о прочитанном.
- Расставить новые смысловые акценты в тексте и заново его рассказать.

Работа в Фазе 3 может быть дополнена и другими творческими заданиями, представленными во второй главе данной работы.

Некоторые авторы (см.: [Нечай 2011]) считают, что больше времени следует уделять предтекстовой деятельности под руководством учителя. Посттекстовая деятельность при такой организации часто может выполняться самостоятельно в парах.

Н.В. Нечай представляет список заданий, с помощью которых можно организовать взаимодействие между читателем и текстом (например, поиск специальной информации, чтение абзаца и составление списка важных фактов, идей или событий, содержащихся в нём и т.д.) и между читателями посредством текста (подбор заголовка к тексту, формулировка собственных вопросов по прочитанному, что поможет обсудить текст; совместная работа учащихся по пререфразированию прочитанных предложений и определению общего смысла текста; составление в группах краткого изложения прочитанного и др.). Однако игнорирование какой-либо фазой чтения приведет к неполноценному пониманию текста. При этом следует всегда помнить, что смысл осваивается по ходу чтения.

Проиллюстрируем, как описанная модель процесса понимающего чтения реализуется при анализе текстов для различных типов понимания.

Проанализируем текст для семантизирующего понимания «Рассказывает Ван Лин» [Антонова, Нахабина 2010: 303].

Рассказывает Ван Лин

Я очень люблю театр. Когда я приехала в Москву, я узнала, что в Москве есть очень хорошие театры. Я сказала преподавателю, что мне нравится театр, но я ещё не очень хорошо понимаю по-русски.

Преподаватель посоветовал мне посмотреть балет, потому что язык балета понимают все: и русские, и китайцы, и американцы.

Недавно мы вместе с подругой были в театре и посмотрели балет «Откуда и куда?». Это новый философский балет. Известная китайская балерина Вань Су приехала в Москву и помогла сделать этот балет. А современные китайские композиторы написали музыку. Это очень красивая музыка и очень красивый балет. Мы с подругой с удовольствием посмотрели этот балет. Я советую вам тоже посмотреть его.

В первой фазе работы с текстом определяем его тип. Рассказ взят из учебника русского языка для иностранцев, это учебный текст, поэтому он относится к типу текстов для семантизирующего понимания.

Прочитаем заголовок и попробуем предположить, о чём пойдёт речь в приведённом тексте. Ван Лин – женское имя в китайской культуре. Так как рассказ взят из учебника русского языка для иностранцев, то, скорее всего, в нём студентка из Китая Ван Лин рассказывает о каком-либо событии, произошедшем с ней в России.

Просмотрим весь текст. Слова, которые бросаются в глаза при первом просмотре (видимо, ввиду их частого повторения) – *Москва, театр, балет*. Значит, наше предположение оказалось верным: действие, действительно, происходит в России, и, возможно, Ван Лин рассказывает о том, как она посетила какой-то из театров в Москве и посмотрела балет. Итак, мы ожидаем, что Ван Лин поделится своими впечатлениями от посещения театра в Москве.

Тексты для П1 не несут большой информативной нагрузки, а учебные тексты из учебников представляют интерес прежде всего с точки зрения грамматики. Приведённый текст важен для прочтения иностранными студентами, так как в нём отрабатывается спряжение глаголов в прошедшем времени, а также иностранные студенты смогут из него что-то узнать о театре и балете в России.

Во второй фазе читаем рассказ по абзацам. Из первого абзаца узнаём, что Ван Лин действительно приехала в Москву учиться (она обращается к своему преподавателю), что она любит театр. Но она не очень хорошо понимает по-русски, и поэтому обращается за советом к преподавателю. Что же он ей посоветует?

Читая второй абзац, узнаём, что преподаватель советует ей посмотреть балет. Почему именно балет? Потому что невербальный язык балета понимают все. Интересно, последовала ли Ван Лин совету преподавателя?

Из последнего абзаца получаем информацию о том, что Ван Лин ходила с подругой на балет «Откуда и куда?». Что это за балет? Ван Лин рассказывает, что это новый философский балет, в организации которого приняла участие китайская балерина и китайские композиторы. Понравился ли этот балет Ван Лин и её подруге? Ван Лин сообщает, что они с удовольствием посмотрели этот балет.

В текстах для П1 не содержится подтекстовая информация, значение и смысл совпадают, поэтому не требуется анализ художественных языковых средств.

В третьей фазе подведём итоги. Оправдались ли наши ожидания от текста? Да. Все наши предположения подтвердились в процессе чтения. Трудности при понимании данного текста могут возникнуть в первую очередь из-за незнания значения или грамматической формы какого-либо слова. Текст учебный, для элементарного уровня владения языком, поэтому не эстетизирован и, практически, не содержит познавательную информацию. Его легко пересказать. Текст полезен с той точки зрения, что с его помощью запоминается и отрабатывается общеупотребительная лексика и грамматика.

Представим пример анализа текста для когнитивного понимания с применением этой же модели.

Предмет фонетики

Фонетика (от греч. – «звук») – наука о звуковом материале, используемом в человеческой вербальной коммуникации. Предмет фонетики – звуковой строй языка. Фонетика изучает инвентарь звуков, их систему, звуковые законы, правила сочетания звуков в слове и потоке речи. Кроме звуков речи фонетика изучает такие звуковые явления, как слог, такт, фразу, интонацию, ударение.

Ещё в 4 в. до н.э. древнеиндийские учёные уделяли большое внимание изучению звуков речи. Позднее греческие учёные разработали классификацию звуков речи. Затем в течение многих веков лингвисты мало занимались звуковой стороной речи. Внимание учёных было направлено в первую очередь на письменные тексты.

В 19 в. в связи с необходимостью изучения бесписьменных языков учёные занялись фонетикой. Возникла экспериментальная фонетика, которая позволила с помощью приборов объективно наблюдать и фиксировать сходства и различия звучаний. Фонетику

стали рассматривать как естественную науку, не имеющую ничего общего с изучением других сторон языка [Иванова 2005: 3].

Фаза 1. Определим тип текста. Уже заголовок указывает на то, что перед нами научный текст. Скорее всего, из текста мы узнаем: что это за наука – фонетика. Что является предметом этой науки? Что фонетика изучает? Когда она оформилась как наука?

На обыденном уровне каждый человек (и знакомый и не знакомый с лингвистическими терминами) чувствует связь слова «фонетика» со словом «произношение». Смысл предложений: «У него плохое произношение» или «У него «хромает» фонетика» понятен каждому. Поэтому, скорее всего, фонетика – это наука о произношении. Проверим наше предположение в процессе чтения приведённого отрывка.

Фаза 2. Читаем первое предложение: *Фонетика (от греч. – «звук») – наука о звуковом материале, используемом в человеческой вербальной коммуникации. Т.е. иными словами, звуковой материал, используемый в устной речи. Что относится к звуковому материалу? Может, это совокупность всех звуков, имеющих в том или ином языке? Читаем далее: Предмет фонетики – звуковой строй языка. Звуковой строй, т.е. упорядоченная система звуков в языке. Фонетика изучает инвентарь звуков, их систему, звуковые законы, правила сочетания звуков в слове и потоке речи. Инвентарь – т.е. имеющиеся звуки; система – их соотношение друг с другом; законы и правила – то, как они функционируют в слове или речи. Кроме звуков речи фонетика изучает такие звуковые явления, как слог, такт, фразу, интонацию, ударение. О таких явлениях, как слог, интонация, ударение и фраза каждый имеет определённое представление (пусть не научное и не полное). Так, слог можно определить как структуру, состоящую, как правило, из одного гласного и одного согласного звука. Перепроверим наше предположение и обратимся к Большому энциклопедическому словарю: «слог – минимальная произносительная единица речи, состоящая из одного или нескольких звуков, которые образуют тесное фонетическое единство» [Большой энциклопедический словарь 2000]. Значит, наше предположение оказалось неверным. Слог может состоять и из*

одного звука, при этом не конкретизируется, из гласного или из согласного. Что касается интонации предложения, то каждый знаком с вопросительным, повествовательным или восклицательным видом. То, с какой интонацией произносится предложение, свидетельствует об эмоциональном состоянии говорящего, о его отношении к предмету речи, к собеседнику. Ударение – более чёткое произнесение определённого слога или целого слова, т.е. выделение его силой голоса. Фразу, скорее всего, можно рассматривать как синоним предложения. Перепроверим по словарю наше предположение. «Фраза – это единица речи, выражающая законченную мысль. Может соответствовать предложению» [Большой энциклопедический словарь 2000]. Наше предположение оказалось практически верным. Но что означают такт? В словаре находим следующее определение понятия «речевой такт». Это «часть фразы (группа слов, реже одно слово), выделяемая ритмико-интонационными средствами» [Розенталь, Теленкова 1976].

Получается, что к звуковому материалу относятся и звуки, и звуковые явления. Наше предположение о том, что фонетика – это наука о произношении не совсем верное. Скорее, изучение произношения, т.е. того, как, по каким правилам, с какими особенностями звуки какого-либо языка произносятся в речи, с какой интонацией произносятся предложения, это один из аспектов фонетики.

Прочитав второй абзац, получаем информацию о том, что звуки начали изучаться в IV веке до н.э. в Древней Индии, и что греческие учёные разработали первую классификацию звуков. Из третьего абзаца, узнаём о том, что новая волна интереса к изучению звуков возникла только XIX веке и была вызвана необходимостью изучения бесписьменных языков. Какие же это языки? Скорее всего, это языки племён либо каких-либо малочисленных коренных народов. Из этого же абзаца мы узнаём, что в этом же веке при изучении звуков стали использоваться приборы. Так возникла экспериментальная фонетика.

В текстах для П2 не содержится подтекстовая информация, поэтому анализ языковых средств также не требуется.

Фаза 3. Подведём итоги нашего анализа. Оправдались ли наши ожидания от текста? Да. Мы получили информацию о том, что изучает наука фонетика, когда и где она возникла.

С чем возникли трудности? Прежде всего, с научной терминологией, с незнанием тех или иных языковых явлений. Текст относится к научному стилю, поэтому лишён изобразительно-выразительных средств и содержит большое количество терминологии, незнание которой приводит к непониманию всего текста. Тексты подобного типа представляют интерес, для представителей узких специальностей (в данном случае, для лиц, занимающихся языкознанием и филологией).

В качестве примера реализации описанной модели на текстах для распредмечивающего понимания, представим анализ вступления к повести Ч. Айтматова «Первый учитель» [Айтматов].

Я открываю настежь окна. В комнату вливается поток свежего воздуха. В яснющем голубоватом сумраке я всматриваюсь в этюды и наброски начатой мною картины. Их много, я много раз начинал всё заново. Но о картине в целом судить пока рано. Я не нашёл ещё своего главного, того, что приходит вдруг так неотвратимо, с такой нарастающей ясностью и необъяснимым, неуловимым звучанием в душе, как эти ранние летние зори. Я хожу в предрассветной тиши и всё думаю, думаю, думаю. И так каждый раз. И каждый раз я убеждаюсь в том, что моя картина – ещё только замысел.

Я не сторонник того, чтобы заранее говорить и оповещать даже близких друзей о незаконченной вещи. Не потому, что я слишком ревниво отношусь к своей работе, – просто, мне думается, трудно угадать, каким вырастет ребёнок, который сегодня ещё в люльке. Так же трудно судить и о незавершённом, невыписанном произведении. Но на этот раз я изменяю своему правилу – я хочу во всеуслышание заявить, а вернее, поделиться с людьми своими мыслями о ещё не написанной картине.

Это не прихоть. Я не могу поступить иначе, потому что чувствую: мне одному это не по плечу. История, всколыхнувшая мне душу, история, побудившая меня взяться за кисть, кажется мне настолько огромной, что я один не могу её объять. Я боюсь не донести, я боюсь расплескать полную чашу. Я хочу, чтобы люди помогли мне советом,

подказали решение, чтобы они хотя бы мысленно стали со мной рядом у мольберта, чтобы они волновались вместе со мной.

Не пожалейте жара своих сердец, подойдите поближе, я обязан рассказать эту историю...

Сформулируем наши ожидания по отношению к произведению. Произведение относится к жанру повести, поэтому в нём должны быть описаны эпизоды из жизни её героев или героя. Повесть называется «Первый учитель». Скорее всего, мы столкнёмся с рассказом о первом учителе главного героя произведения. Образ первого учителя практически у каждого человека запечатлён в памяти, а также все эмоции, чувства, связанные с первыми годами обучения в школе. Так как рассказу о первом учителе посвящено целое произведение, то он, по-видимому, занимал важное место в жизни героя повести, сыграл решающую роль в становлении его личности, был примером для подражания, был самоотверженно предан своему делу, любил своих воспитанников.

Представленный отрывок взят из художественного произведения, поэтому относится к типам текстов для ПЗ. Такие тексты содержат подтекстовую информацию, насыщены выразительными языковыми средствами, анализ которых поможет раскрыть смысл произведения.

Приступаем к чтению первого абзаца. Из первых предложений узнаём, что писатель-художник находится в комнате. Ещё раннее летнее утро. Только начало светать, но писатель уже (или всё ещё) не спит. Интересно, что является причиной столь раннего пробуждения или бессонной ночи? Может быть, его что-то волнует? Художник всматривается в начатую им картину. Может быть, она и является причиной беспокойства писателя? Автор пишет далее: *Их много, я много раз начинал всё заново.* В предложении повторяется наречие «много», подчёркивающее многократность попыток художника написать картину. Писателя переполняют эмоции, он хочет что-то сообщить, он хочет выразить свои эмоции, но пока не находит наилучшего способа их отражения на картине. Далее художник объясняет: *Я не нашёл ещё своего главного, того, что приходит вдруг так неотвратимо, с такой нарастающей ясностью и необъяснимым, не-*

уловимым звучанием в душе, как эти ранние летние зори. В предложении используется метафорическое сравнение: «как ранние летние зори». С зорями автор сравнивает чувство определённости, понимания того, как он должен отразить, выразить на холсте или бумаге свои мысли и чувства, состояние вдохновения, которое пока не посещает писателя. Поэтому он ходит и думает, думает, думает. В предложении – трёхкратное повторение глагола «думать», что подчёркивает состояние беспокойства и напряжённой умственной работы писателя. Это состояние усиливается с помощью перечисления на протяжении всего абзаца таких сказуемых, как: открываю, всматриваюсь, хожу, думаю, убеждаюсь. Значит, художник всё же не спал всю ночь, мысли о том, как написать картину, не давали ему покоя. За своими размышлениями он не заметил, как стало душно в комнате, как быстро прошла ночь. В последних двух предложениях повторяются словосочетания «каждый раз»: художник пока не видит образ законченной картины, снова и снова он приходит к выводу, что его картина – «только замысел». Однако такие эпитеты, как «яснее», «предрассветный», «свежий» и метафора «вливается поток воздуха» свидетельствуют о том, что писатель близок к решению этой проблемы.

Ещё не понятно, зачем автор в начале повести говорит о своей незаконченной картине, рассказывает о трудностях в процессе её написания, не говоря при этом ни слова о том, что уже изображено на ней или что он хотел бы изобразить.

Во втором абзаце автор сообщает, что он не любит заранее говорить о незаконченной вещи. Почему? Писатель так отвечает на этот вопрос: *просто, мне думается, трудно угадать, каким вырастет ребёнок, который сегодня ещё в люльке.* Здесь используется метафорическое сравнение: незаконченная картина / ребёнок. Видимо, метафоричен и процесс создания картины, который автор неявно сравнивает с процессом воспитания ребёнка. Процесс воспитания также сопровождается многочисленными трудностями, «бессонными ночами», постоянными сомнениями, чувством неопределённости и неясности. Писатель продолжает: *Но на этот раз <...> я хочу во всеулышание заявить, а вернее, поделить-*

ся с людьми своими мыслями о ещё не написанной картине. Сначала автор использует сильный глагол: «заявить», а далее использует эмоционально более мягкий: «поделиться». Зачем? Через первый глагол писатель передаёт свою решительность, твёрдость рассказать о своих мыслях, а через это, возможно, чему-то научить, кого-то вразумить. В глаголе чувствуется какой-то вызов. Во втором глаголе отражается некая таинственность, секретность. Писатель подчёркивает, то, что он рассказывает о сокровенном для него: о его мыслях и чувствах. Возвратимся к первому предложению первого абзаца: *Я открываю настежь окна*. Выражение «открытые настежь окна» в данном контексте является метафоричным. Открытие окон сравнивается с открытием своей души, что и делает писатель. Почему вдруг художник принимает такое решение?

В третьем абзаце автор отвечает: *Я не могу поступить иначе, потому что чувствую: мне одному это не по плечу*. Значит, он ждёт поддержки от окружающих, хочет, чтобы его услышали. Что же могло так сильно подействовать на писателя? Автор продолжает: *История, всколыхнувшая мне душу, история, побудившая меня взяться за кисть, кажется мне настолько огромной, что я один не могу её объять*. Какая-то история является причиной беспокойства писателя. Автор использует метафоричный эпитет: огромная история; олицетворения (слова с повышенной эмоциональной окраской): побудившая, всколыхнувшая; метафоры: объять (слово относится к повышенному стилю), всколыхнувшая душу. Перечисленные средства говорят о степени важности истории, о которой автор хочет рассказать. Эмоционально окрашенные слова передают эмоциональное беспокойство писателя. Подтверждает это и следующее предложение: *Я боюсь не донести, я боюсь расплескать полную чашу*. «Полная чаша» (метафора) – состояние эмоциональной перенасыщенности, причиной которого является какая-то «огромная история». В последнем предложении абзаца автор говорит, что хочет, *чтобы люди помогли мне советом, подсказали решение, чтобы они хотя бы мысленно стали со мной рядом у мольберта, чтобы они волновались вместе со мной*. Он хочет, чтобы его выслушали и разделили с ним его волнение, беспокойство, возможно, негодование. К чему писатель и призывает в по-

следнем абзаце, состоящем из одного побудительного предложения: *Не пожалейте жара своих сердец, подойдите поближе, я обязан рассказать эту историю...* Здесь автор использует глагол с сильной модальной семантикой «обязан». Писатель пришёл к пониманию того, что, даже и против своей воли, но он должен рассказать всем историю, которая, чему-то научит, возможно, перевернёт чьё-то представление об обыденных вещах, изменит чей-то взгляд на мир и на людей.

Итак, на все вопросы, возникающие по ходу чтения, мы нашли ответы. Анализ языковых средств помог определить эмоциональное состояние писателя и найти его причину. Однако хотелось бы подчеркнуть, что данный текст может быть интересен и понятен не всем возрастным категориям.

При работе с описанными тремя типами текстов были задействованы все фазы разработанной модели понимающего чтения. Однако в зависимости от типа текста действия читателя во второй фазе, в фазе чтения, отличались. Кратко опишем наши действия в каждой из фаз.

В первой фазе определяется тип текста, что помогает настроиться на соответствующую работу с учётом особенностей построения текста для определённого типа. Исходя из заголовка, делаются предположения и прогнозы относительно того, о чём пойдёт речь в анализируемом тексте.

Во второй фазе текст читается по абзацам и проводится разбор каждого предложения. В этой фазе задаются вопросы по тексту, даются предположительные ответы, правильность которых проверяется в процессе дальнейшего чтения. В текстах для П1 и П3 собеседником читателя является сам писатель, он же и отвечает на возникающие вопросы. В текстах для П2 ответы на вопросы читатель ищет сам, зачастую привлекая дополнительные источники. Чтение текстов для П3 сопровождается анализом средств языкового выражения. Такой анализ помогает понять текст, получить скрытую информацию. При работе со всеми типами текстов (но, в первую очередь, с текстами для П3) читатель неоднократно возвращается в начало текста, конкретизируя и перепроверяя выстраиваемую канву смысла.

В третьей фазе подводятся итоги, определяются причины возникновения сложностей при анализе текстов, резюмируется понимание, а полученная информация соотносится с ожиданиями, сформулированными на первой фазе.

Выводы по главе 3

Резюмируя отметим, что в данной главе выявляются особенности текстов для семантизирующего, когнитивного, распредмечивающего типов понимания, а также текстов переходных типов; на конкретных примерах представляются способы работы с ними, а также делается попытка моделирования процесса понимающего чтения.

Разработанная нами универсальная модель понимающего чтения позволяет учитывать все особенности построения различных типов текстов. Модель включает три фазы: Фаза до чтения, Фаза чтения и Фаза после чтения. Как правило, действия читателя в первой и последней фазе одинаковы (вне зависимости от типа текста), а во второй фазе – различны в зависимости от типа текста.

Также в данной главе подчёркивается то, что все задания к тексту должны иметь коммуникативную направленность, которая обусловлена активизацией мыслительной и учебной деятельности учащихся, диалогом с преподавателем, участием всей группы в обдумывании и решении поставленных вопросов. Вопросы заданий, затрагивающих ту или иную проблему, позволяют учащимся активно мыслить, искать и находить не заготовленные, а самостоятельные ответы, выражать собственное мнение. Ведь основной целью литературного образования становится формирование квалифицированного читателя, т.е. мыслящего человека, человека, способного к самостоятельному общению с художественным текстом как произведением искусства. Для достижения этой задачи необходимо научить ученика вниманию к слову; научить вести диалог с текстом, мыслить при чтении текста; развивать читательское воображение и выражать собственное мнение. При этом необходимо обращать внимание на соответствие текстов уровню возрастного и интеллектуального развития учеников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного исследования показывают, что процесс понимания является неотъемлемой составляющей процесса чтения. Данной проблеме посвящён целый ряд работ (см., например, [Ушинский 1871, 1974 а, б; Абакумов 1925; Богин 1989, 1991, 1992 а, 2001 и др.; Крюкова 2008, 2013; Тихомиров 1915, Брудный 1996, Асмус 1968]). Понимание – это целенаправленное, осознанное действие понимающего по освоению смысла того или иного предмета культуры. Процесс понимания – многоэтапный циклический процесс, представляющий собой процедуру восстановления связей между странностями в тексте, поиска ответа на возникающие вопросы, конкретизации и уточнения выстраиваемого смысла. Поэтому его предусловием является непонимание, стимулирующее включение мыслительной активности. Именно мыслительная активность является основным условием достижения понимания. Наряду с мышлением, в процессе понимания задействованы память, воля, воображение, а также чувственно-эмоциональная сфера. Только при соучастии перечисленных процессов, читатель сможет понять текст, то есть освоить его смысл, получить знание и сделать его частью своего опыта. Понимание, согласно Г.И. Богину (см. об этом: [Богин 2001]), Н.Ф. Крюковой (см. об этом: [Крюкова 2013]), превращается в знание благодаря рефлексии. В нашем случае, рефлексия – это связка между прошлым опытом чтения и настоящей ситуацией чтения. Одной из форм инобытия рефлексии является герменевтический круг, отражающий такую особенность процесса понимания, как цикличность (см. об этом: [Шлейермахер 1977], [Литвинов 2011]). Понимание целого текста достигается путём соотнесения его отдельных фрагментов, а отдельные фрагменты понимаются только в контексте. Герменевтический круг является порочным для тех, у кого низка культура рефлексии, а, следовательно, весь процесс чтения становится бессмысленным действием.

Основу понимания составляет внимательное, вдумчивое чтение. Понимание читаемого – главная цель процесса чтения, а осознанность – важней-

шая его составляющая. Сознательное (понимающее) чтение – это творческий процесс, направленный на постижение ценностно-смыслового аспекта текста; это диалог между автором и читателем, результатом которого является обретение нового знания, обогащение опыта, рождение нового взгляда на мир и на себя. Читатель является активным творческим субъектом в этом процессе. Для формирования навыка сознательного чтения, необходимо развивать следующие умения: внимание к слову, вести диалог с текстом, прогнозировать, интерпретировать и выражать собственное мнение. Благодаря перечисленным умениям, читатель не пропустит странностей текста, сигналов, приближающих к смысловой разгадке, сможет выявить личностно значимые смыслы. Способы развития перечисленных умений, разработанные К.Д. Ушинским, С.И. Абакумовым, О.В. Соболевой, Н.Н. Светловским и Т.С. Пиче-оол, Н.В. Кулибиной, проанализированы в данной работе.

Каждый текст имеет свою особенную структуру, является носителем индивидуального смысла. В данном исследовании анализировались на основе работ Н.Ф. Крюковой (см. об этом: [Крюкова 2013]) следующие типы текста по Г.И. Богину (см. об этом: [Богин 1986]): тексты для семантизирующего, когнитивного и распредмечивающего понимания, а также тексты переходного типа. Процедура понимания каждого типа текстов имеет свои особенности.

Тексты для семантизирующего понимания (П1) – учебные, упрощённые тексты. Для их понимания необходимо знать значения слов и реалий, ими означаемых. Тексты для когнитивного понимания (П2) – это научные тексты. Они требуют от читателя понимания значения слов и смысла описанных явлений. Тексты для распредмечивающего понимания (П3) – это тексты художественной литературы, они содержат подтекстовую информацию, поэтому для их понимания необходимо освоить смысл сообщаемого.

В результате проведённого анализа построения каждого типа текстов, мы пришли к следующим выводам. Тексты для П1 не нагружены выразительными средствами, а их заголовки непосредственно отражают содержа-

ние. Главная цель таких текстов – приобщение читающего к принятым в обществе значениям, а также знакомство с культурой той или иной страны. Такие тексты не участвуют в развитии индивидуальной субъективности, они лишь закладывают основу для этого. Мыследеятельность реципиента развивается в рамках, как правило, одного пояса системы мыследеятельности – пояса мысли-коммуникации.

Текстам для П2 свойственна логичность, стандартизованность, конкретность, точность, тезисность и однозначность изложения, а фонетические и тропеические средства практически не используются в них. Тексты лишены экспрессивности и образности. Их цель – приобщить читающего к культуре, т.е. к накопленному знанию об объектах действительности, сделать его полноправным обладателем этого знания. Идеальные тексты этого типа заставляют мыслить, рефлексировать над сутью описываемых явлений, только благодаря этим процессам (мышлению и рефлексии) представленные в тексте знания становятся личностными, «живыми» знаниями, обогащающими и развивающими индивидуальную субъективность. При производстве и понимании текстов для П2 первостепенное значение имеет фиксация рефлексии в поясе чистого мышления, в котором представлен опыт в виде знаний.

Тексты для распремечивающего понимания – это тексты художественной литературы, которым свойственны экспрессивность, образность, вольность построения. Идеальные тексты этого типа заставляют мыслить, рефлексировать и тем самым обогащать и развивать индивидуальную субъективность. Все языковые средства, представленные в текстах для распремечивающего понимания, служат одной цели: максимально вовлечь читателя в передаваемую атмосферу, помочь ему точно представить образ изображаемого в тексте, прочувствовать и пережить его и, как следствие, сделать частью своего опыта. Чувственное усмотрение субъективных реальностей предопределяет значительную роль объективации рефлексии, пробуждаемой текстовыми средствами в поясе мыследействования.

Переходные тексты от П1 к П2 – это упрощенные, адаптированные с помощью образных средств научные тексты. К этому типу текстов относятся, например, научные тексты для детей. Тексты переходного типа между когнитивным и распредмечивающим пониманием (П2 и П3) возникают при появлении субъективно-реальностных смыслов в научных текстах. Этим текстам присущи черты и научного и художественного стиля. К ним относят юридические, философские и исторические тексты. Тексты переходного типа между П1 и П3 обладают двуплановой содержательностью. Несмотря на простоту и ясность изложения, в них скрыт глубокий смысл. Их значение, как правило, отражено в заголовке, а смысл часто представлен в конце (либо в начале) текста в виде морали или нравоучения. К этой группе относятся, например, тексты басен, пословицы и поговорки.

В данной работе проанализированы универсальные приёмы работы с различными типами текстов, помогающие достичь их понимания. Так, приём анализа текстов через систему образов, представленный Г.П. Стуколкиной, может быть использован как при работе с текстами для П1, так и для П3. Суть его заключается в том, что через анализ (проводимый по представленному плану и с учётом конкретных вопросов) образа героев произведения, читатель достигает понимания всего текста. Ведь понять художественное произведение – значит воссоздать в своем воображении те образы, которые в этом произведении репрезентированы, пережить настроения, которые руководили художником в момент творчества.

Приёмы «выявление бинарных оппозиций» и «синхронное чтение», разработанные Л.А. Мосуновой, нацелены на работу с художественными текстами. Суть их заключается в том, что необходимо осознать взаимосвязь элементов текста (сюжет, герой, характер, событие и т.д.), увидеть их функцию в художественной структуре. Это поэтапное постижение смысла текста в целом (через постижение смыслов отдельных ситуаций, эпизодов, выделенных в тексте).

В данной работе была предпринята попытка моделирования понимающего чтения в виде универсальной пошаговой модели, учитывающей особенности построения всех типов текстов. Данной проблемой занимались также западно-европейские исследователи: Х. Торманн [Thormann 2009], М. Лойбнер, Х. Клаус [Leubner, Clauß 2010]. Текст – это совокупность смыслов, которые необходимо распределить по ходу чтения и связывать между собой. Понимание – это поэтапное постижение смысла, это общение с автором через его текст. Общение это начинается до начала чтения текста, продолжается по ходу чтения и не заканчивается после прочтения текста. Поэтому в разработанной нами модели выделено три фазы: До чтения, В процессе чтения, После чтения. В каждой фазе читатель совершает определённые действия, приближающие его к раскрытию смысла произведения. В первой фазе происходит работа с заголовком, просматривается весь текст или его содержание, определяется тип текста, делаются предположения относительно того, о чём пойдет речь в произведении (формулируется тема текста), определяются цели прочтения. Во второй фазе происходит непосредственное чтение текста по смысловым частям (чаще всего – по абзацам); в каждом предложении анализируются средства языкового выражения; задаются вопросы по ходу чтения, касающиеся дальнейшего развития сюжета; делаются предположения; при необходимости привлекаются дополнительные источники (справочники, словари и др.); формулируется смысл каждой смысловой части, который соотносится с выстраиваемым смыслом целого произведения (то есть происходит постоянное возвращение в начало текста). В третьей фазе формулируется смысл всего произведения; определяются причины непонимания; выражается собственное мнение в отношении прочитанного.

Представим описанную модель в виде графика (см. рис. 4). На горизонтальной оси отметим фазы чтения, на вертикальной – действия читателя.



Рис. 4

В зависимости от типа текста те или иные действия на каждой из фаз могут опускаться. Так, при работе с текстами для П1, как правило, во второй фазе не анализируются средства языкового выражения, не привлекаются дополнительные источники, нет необходимости возвращаться в начало, так как значение и смысл совпадают. Непонимание возникает редко, поэтому в третьей фазе может опускаться анализ причин непонимания. При работе с текстами для П2 во второй фазе тоже опускается анализ языковых средств. Для полного понимания текстов для П3 читателю следует совершить все описанные действия.

Теперь изобразим графически, как игнорирование тех или иных действий снижает вероятность полного понимания текста. Для этого добавим к нашему рисунку (см. рис.4) правую горизонтальную ось, на которой отметим типы понимания (см. рис. 5).

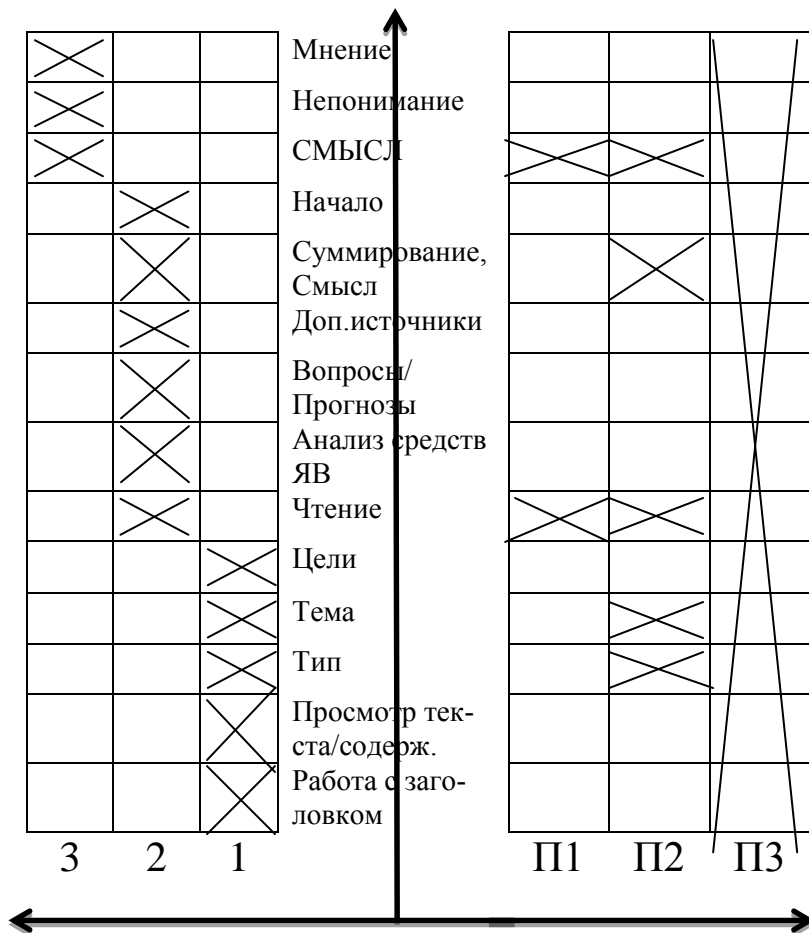


Рис. 5

Для достижения смыслового понимания, то есть П3, необходимо прохождение всех фаз и выполнений всех действий. Для понимания на уровне перехода от значений к смыслу (П2), читатель может определить в фазе 1 тип и тему текста, в фазе 2 – непосредственно читает текст по смысловым частям, суммирует полученную информацию и пытается сформулировать смысл прочитанной части и в фазе 3 переходит к формулировке смысла всего текста. Для понимания на уровне значений (П1) читатель, как правило, сразу читает текст (фаза 2) и после прочтения пытается сформулировать смысл (обычно как содержание) всего произведения (фаза 3).

Итак, чем выше мыслительная активность читателя при работе с тем или иным типом текста, тем более высокий уровень понимания обеспечивается при прохождении трёх фаз описанной модели и выполнении всех, необходимых для данного типа текста, действий. Описанная модель может быть соотнесена с моделью языковой личности Г.И. Богина [Богин 2009: 19]. Под

языковой личностью учёный понимает совокупность познавательных, творческих способностей и характеристик субъекта, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определённой целевой направленностью (см. об этом: [Богин 1984б]). Г.И. Богин показывает не только упрощённую модель языковой личности, но и описывает параметры языковой личности высшего уровня, а также процесс её становления. Согласно его модели, элитарная, то есть высокоразвитая языковая личность реализуется на уровне адекватного синтеза. Г.И. Богин утверждает, что «хотя и на начальных уровнях языковая личность оперирует определённой подсистемой языка, всё же именно высший уровень развития языковой личности предполагает свободный выбор подсистем и свободное оперирование ими» [Богин 1984а: 12]. Учёный считает, что языковая личность, «развиваясь от уровня к уровню, приходит к готовности действия не только в области прямых номинаций элементов объективной реальности. Развитая языковая личность способна передавать и принимать также субъективные реальности, значащие переживания, не обозначая их средствами прямой номинации» [Богин 1984б: 24]. Иными словами, высокоразвитая языковая личность способна к распредмечивающему типу понимания, а, следовательно, и к созданию и восприятию текстов для этого типа. То, как приблизиться к уровню элитарной языковой личности при понимании текстов, показывает разработанная нами модель.

Итак, согласно модели Г.И. Богина, наиболее развитая языковая личность – личность, достигшая уровня адекватного синтеза на всех языковых уровнях. В нашем случае – читатель достигнет наиболее полного понимания того или иного текста при прохождении всех фаз и совершении в них всех необходимых действий. В дальнейшем планируется усовершенствование разработанной нами модели, в частности, путём частичного соединения её с моделью Г.И. Богина и придания ей тем самым сложного параметрического характера.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумов С.И. Творческое чтение. Опыт методики чтения художественных произведений в школах начального типа [Текст] / С.И. Абакумов. – Ленинград: Издательство БРОКГАУЗ-ЕФРОН, 1925. – 126 с.
2. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуниктивно-деятельностный подход [Текст] / Е.С. Антонова. – М.: КНОРус, 2007. – 460 с.
3. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество [Текст] / В.Ф. Асмус // Вопросы теории и истории эстетики. – М.: Издательство «Искусство», 1968. – С.55–68 / Режим доступа: http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=915. – Дата обращения: 2.02.16.
4. Афанасьев П.О. Краткая методика русского языка [Текст] / П.О. Афанасьев. – М.: Л.: Госиздат, 1928. – 153 с.
5. Бабайцев А.Ю., Мацкевич В.В. Мыследеятельность [Электронный ресурс] / А.Ю. Бабайцев, В.В. Мацкевич / Режим доступа: <http://www.worvik.narod.ru/slovar/MD.htm>. – Дата обращения: 10.02.2015.
6. Балталон Ц.П., Балталон В.Н. Воспитательное чтение. Беседы по методике начального обучения [Текст] / Ц.П. Балталон, В.Н. Балталон. – 3-е изд., значительно дополненное. – М., 1913. – 299 с.
7. Барская Е.А. Изучение автобиографических рассказов И.С. Шмелёва в 5-м классе [Текст] / Е.А. Барская // Начальная школа плюс до и после, 2011. – №7. – С. 91–95.
8. Барт Р. S/Z [Текст] / Р. Барт. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 232с.
9. Бахтин М.М. Проблема текста. Опыт философского анализа [Текст] / М.М. Бахтин // Вопросы литературы, 1976. – №10. – 132 с.
10. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества [Электронный ресурс] / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979 / Режим доступа: <http://teatr-lib.ru/Library/Bahtin/esthetic/>. – Дата обращения: 29.02.16.
11. Бахтин М.М. Человек в мире слова [Текст] / М.М. Бахтин. – М., 1995. – 140 с.

12. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов [Текст]: автореф. дис... докт. филол. наук: 10.02.19 / Г.И. Богин. – Ленинград, 1984а. – 31 с.
13. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов [Текст]: дис... докт. филол. наук: 10.02.19 / Г.И. Богин. – Ленинград, 1984 б – 354 с.
14. Богин Г.И. Типология понимания текста [Текст] / Г.И. Богин. – Калинин: Калининский государственный университет, 1986. – 85 с.
15. Богин Г.И. Схемы действий читателя при понимании текста [Текст] / Г.И. Богин – Калинин: Калининский государственный университет, 1989. – 70 с.
16. Богин Г.И. Рефлексия и понимание в коммуникативной подсистеме «Человек – художественный текст» [Текст] / Г.И. Богин // Текст в коммуникации: сб. науч. тр. – М.: ИЯ АН СССР, 1991. – С.22–40.
17. Богин Г.И. Система спецкурсов, предполагающих понимание текста [Текст] / Г.И. Богин // Понимание и рефлексия: материалы Первой и Второй Тверских герменевтических конференций. Часть 1. – Тверь: ТГУ и ТСХИ, 1992а. – С. 38–44.
18. Богин Г.И. Смысловые эффекты интенциональности [Текст] / Г.И. Богин // Понимание и рефлексия: материалы Первой и Второй Тверских герменевтических конференций. Часть 2 – Тверь: ТГУ и ТСХИ, 1992б. – С. 3–7.
19. Богин Г.И. Субстанциональная сторона понимания текста [Текст] / Г.И. Богин. – Тверь: Тверской государственный университет, 1993. – 138 с.
20. Богин Г.И. Оптимум пробуждения рефлексии – путь к пониманию художественной [Электронный ресурс] / Г.И. Богин. – Тверь, 1998. – С. 1–8. / Режим доступа: www.tversu.ru/Science/Hermeneutics/1998-3/1998-3-11.pdf. – Дата обращения: 4.10.2013.
21. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику [Текст] / Г.И. Богин. – М., 2001. – 731 с.

22. Богин Г.И. Обретение способности понимать: работы разных лет [Текст] / Г.И. Богин. – Тверь: Тверской государственной университет, 2009. – Т.1. – 152 с.
23. Борисова Л.Г. Обучение школьников культуре чтения [Текст] / Л.Г. Борисова // Начальная школа плюс до и после, 2007. – №8. – С. 13.
24. Брудный А.А. Наука понимать [Текст] / А.А. Брудный. – Б.: Фонд «Сорос — Кыргызстан», 1996. — 324 с.
25. Брудный А.А. Психологическая герменевтика [Текст] / А.А. Брудный. – М.: Лабиринт, 2005. – 332 с.
26. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка [Текст] / Ф.И. Буслаев. – М.: Просвещение, 1992. – 512 с.
27. Быстрова Е.А., Львова С.И. Обучение русскому языку в школе [Текст] / Е.А. Быстрова, С.И. Львова. – М.: Дрофа, 2007. – 240 с.
28. Валгина Н.С. Тексты нехудожественные и художественные [Электронный ресурс] / Н.С. Валгина / Режим доступа: <http://evartist.narod.ru/text14/17.htm>. – Дата обращения: 6.12.15.
29. Витгенштейн Л. Философские работы [Текст] / Л. Витгенштейн. – М.: Гнозис, 1994. – Ч.1. – 612 с.
30. Волченкова Н.П. Лингвосмысловой анализ русской народной сказки (на основе теории поэтапного формирования умственных действий) [Текст] / Н.П. Волченкова // Начальная школа плюс до и после, 2007. – №8. – С. 16–21.
31. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. – 362 с.
32. Гадамер Х.-Г. Истина и метод [Текст] // Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
33. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного [Текст] / Г.-Г. Гадамер. – М.: Искусство, 1991. – 368 с.

34. Галеева Н.Л. Параметры художественного текста и перевод [Текст] / Н.Л. Галеева. – Тверь, 1999. – С. 137–154.
35. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И.Р. Гальперин. – М.: КомКнига, 2007. – 144 с.
36. Горецкий В.Г. О методике обучения чтению [Текст] / В.Г. Горецкий // Начальная школа плюс до и после, 2007. – №5. – С. 63.
37. Горшенева И.А. Школьник и художественный текст [Текст] / И.А. Горшенева // Начальная школа плюс до и после, 2007. – №5. – С. 68–71.
38. Государственный образовательный стандарт / Российское образование. Федеральный портал [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/index.htm>. – Дата обращения: 10.12.2009.
39. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии [Текст] / Э. Гуссерль. – Т. 1. – М.: ДИК, 1999. – 311 с.
40. Дейк ван Т. А. Язык, познание, коммуникация [Текст] / Т.А. ван Дейк. – М., 1989. – 227 с.
41. Дулуман Е.К. Герменевтика [Электронный ресурс] / Е.К. Дулуман / Режим доступа: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/bogoslov/Dyl/Germen.php. – Дата обращения: 01.03.16.
42. Ковалева Г.С. Новый взгляд на грамотность [Текст] / Г.С. Ковалева // Русский язык (приложение к газете «Первое сентября»), 2005. – №14. – С. 2.
43. Конева Н.Н. Приемы работы над художественным текстом с использованием инновационных технологий [Текст] / Н.Н. Конева // Русский язык за рубежом, 2008. – №3. – С. 38–50.
44. Копытова Л.Н. Упражнения по развитию навыка чтения [Текст] / Л.Н. Копытова // Начальная школа плюс до и после, 2009. – №11. – С. 52–56.
45. Корневский Е.И. Объяснительное чтение в русской начальной школе (1860—1917) [Текст] / Е.И. Корневский // Известия Академии педагогических наук. — М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1945 — 1968. —

Вып. 27: Из истории методики русского языка в начальной школе: тр. ин-та методов обучения, 1950. — 201 с. / Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/izvestiya-apn_vyp27_1950/. — Дата обращения: 24.02.16.

46. Княжицкий А.И. Есть ли выход? Слово об экзаменационном сочинении [Текст] / А.И. Княжицкий // Русская словесность, 2006. — №1. — С.3.

47. Крюкова Н.Ф. Метафоризация и метафоричность как параметры рефлексивного действия при продукции и рецепции текста [Текст]: дис...докт. филол. наук: 10.02.19 / Н.Ф. Крюкова. — Тверь, 2001. — 275 с.

48. Крюкова Н.Ф. Системное описание средств метафоризации [Текст] / Н.Ф. Крюкова. — Тверь: Тверской государственный университет, 2008. — 100 с.

49. Крюкова Н.Ф. Метафоризация и метафоричность в системе понимания текста [Текст] / Н.Ф. Крюкова. — Тверь, 2013. — 119 с.

50. Кулибина Н.В. Когнитивная модель чтения художественной литературы в лингводидактическом осмыслении [Текст] / Н.В. Кулибина // Язык, сознание, коммуникация : Сб. статей. — М.: Диалог – МГУ, 1999. — Вып. 10. — С. 123–131.

51. Кульман Н.К. Методика русского языка. Для педагогических и учительских институтов, семинарий, для педагогических классов и для учителей низшей и средней школы [Текст] / Н.К. Кульман. — СПб: Я. Башмаков и К, 1912. — 304 с.

52. Леви-Строс К. Структурная антропология [Текст] / К. Леви-Строс. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. — 512 с. / Режим доступа: http://yanko.lib.ru/books/cultur/stross_struktur_antrop.htm. — Дата обращения: 28.03.16.

53. Левкова Л.Ю. Обучение чтению: современный подход и историческая ретроспектива [Текст] / Л.Ю. Левкова // Среднее профессиональное образование, 2009. — №8. — С. 77– 80.

54. Литвинов В.П. Герменевтический круг как мыслительная форма [Текст] / В.П. Литвинов // Герменевтический круг: текст – смысл – интерпретация. – Пятигорск: Армавир: РИЦ АГПА, 2011. – С.6–24.
55. Лингвистический анализ художественного текста (учебное пособие) [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=291#2. – Дата обращения: 10.10.15.
56. Лотман Ю.М. Структура художественного текста [Текст] / Ю.М. Лотман. – М.: Искусство, 1970. – 384 с.
57. Мамардашвили М.К. Эстетика мышления [Текст] / М.К. Мамардашвили. – М.: Московская школа политических исследований, 2000. – 410 с. / Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Mamardash/_18.php. – Дата обращения: 27.03.16.
58. Метод творческого чтения [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://studme.org/44183/literatura/metod_tvorcheskogo_chteniya. – Дата обращения: 24.02.16.
59. Мосунова Л.А. Приемы развития смыслового понимания художественных текстов [Текст] / Л.А. Мосунова // Русская словесность, 2006. – №4. – С. 8–16.
60. Налимов В.В. Спонтанность сознания [Текст] / В.В. Налимов. – М.: Прометей, 1989. – 288 с.
61. Нечай Н.В. Приемы интерактивного обучения чтению младших школьников [Текст] / Н.В. Нечай // Начальная школа плюс до и после, 2011. – №7. – С. 88–95.
62. Обороина М.В. Герменевтика и интерпретация художественного текста [Текст] М.В. Обороина. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1991. – С. 4–21.
63. Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды [Текст] / Х. Ортега-и-Гассет. – М.: «Весь Мир», 1997. – 704 с.

64. Потебня А.А. Мысль и язык [Текст] / А.А. Потебня. – Киев: СИНТО, 1992. – 192 с.
65. Ракилов А.И. Опыт реконструкции концепции понимания Ф. Шлейермахера [Текст] / А.И. Ракилов. – М.: Наука, 1989. – 372 с.
66. Рикёр П. Герменевтика. Этика. Политика [Текст] / П. Рикёр. – М.: Academia, 1995. – 160 с.
67. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов [Электронный ресурс] / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. Изд. 2-е. — М.: Просвещение, 1976 / Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/lingvistic/1339/речевой>. – Дата обращения: 17.04.16.
68. Романичева Е.С. «Понимание всегда чревато ответом»: о смысловой составляющей знания [Текст] / Е.С. Романичева // Русская словесность, 2007. – №2. – С. 7–13.
69. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Электронный ресурс] / С.Л. Рубинштейн. — СПб: Издательство «Питер», 2000. / Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/rubin01/>. – Дата обращения: 28.03.16.
70. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Обучение детей чтению: Практическая методика [Текст] / Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-оол. – М.: Академия, 2001. – 288 с.
71. Соболева О.В. Беседы о чтении [Текст] / О.В. Соболева // Начальная школа плюс до и после, 2007а. – №8. – С. 3–9.
72. Соболева О.В. Беседы о чтении [Текст] / О.В. Соболева // Начальная школа плюс до и после, 2007б. – №9. – С. 26–34.
73. Соболева О.В. Беседы о чтении [Текст] / О.В. Соболева // Начальная школа плюс до и после, 2008. – №1. – С. 52–58.
74. Соловьёва Е.Е. Игра-драматизация в школе [Текст] / Е.Е. Соловьёва. – М., 1924. – 188 с.
75. Соловьёва И.В. Принципиальные основания понимания в герменевтике дискурса [Текст] / И.В. Соловьёва // Вестник ТвГУ, Серия

ФИЛОЛОГИЯ, Вып. «Лингвистика и межкультурная коммуникация», 2007. – С. 79–87.

76. Стуколкина Г.П. Особенности анализа художественного текста в режиме развивающего обучения [Текст] / Г.П. Стуколкина // Начальная школа плюс до и после, 2007. – №7. – С. 22–24.

77. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания [Текст] / Б.М. Теплов // Известия АПН РСФСР, 1947. – Вып. 11: Вопросы художественного воспитания. – С. 7–28 / Режим доступа: http://www.elib.gnpbu.ru/text/izvestiya-apn_vyp11_1947/go,7;fs,1/. – Дата обращения: 28.03.16

78. Тихомиров Д.И. Опыт плана и конспекта элементарных занятий по родному языку [Электронный ресурс] / Д.И. Тихомиров. – М., 1915 / Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/tihomirov_opyt-plana-i-konspekta_1915/go,0;fs,1/. – Дата обращения: 26.02.16.

79. Толковый словарь русского языка в 4-х томах. Под. ред. Д.Н. Ушакова [Электронный ресурс] / Д.Н. Ушаков // Фундаментальная электронная библиотека: Русская литература и фольклор. – М.: Сов.энцикл.: ОГИЗ, 1935–1940 / Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/03/us138208.htm>. – Дата обращения: 20.03.2016.

80. Трояновский И.И. Педагогические этюды: Хрестоматия по истории методов преподавания русского языка в начальной школе [Текст] / И.И. Трояновский. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1941. – С. 166–167.

81. Турчанинова Т.В. Работа над пониманием текста в начальной школе [Текст] / Т.В. Турчанинова // Начальная школа плюс до и после, 2007. – №8. – С. 10–12.

82. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии [Электронный ресурс] / К.Д. Ушинский. – М., 1871. – Том I / Режим доступа:

http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_chelovek1.html. – Дата обращения: 23.02.16.

83. Ушинский К.Д. Детский мир и хрестоматия [Текст] / К.Д. Ушинский. Собрание сочинений. В 11-ти т. М. – Л., 1948–1950. – Т. 4. – 678 с.

84. Ушинский К.Д. Родное слово. Книга для детей год первый и второй. Книга для учащихся [Текст] / К.Д. Ушинский. – Москва: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1949. – Том 6. – 448 с. / Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t6_1949/go,448;fs,1/. – Дата обращения: 26.02.16.

85. Ушинский К.Д. Родное слово. Книга для учащихся [Электронный ресурс] / К.Д. Ушинский. – М., 1974а / Режим доступа: <http://www.biografia.ru/arhiv/107.html>. – Дата обращения: 26.02.16.

86. Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка [Электронный ресурс] / К.Д. Ушинский. – М., 1974б / Режим доступа: <http://www.biografia.ru/arhiv/93.html>. – Дата обращения: 26.02.16.

87. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (от 17.12.2010 с изменениями от 29.12.2014) [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm1897-1.pdf. – Дата обращения: 05.04.16.

88. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (от 07.06.2012 с изменениями от 29.12.2014) [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m413.pdf. – Дата обращения: 05.04.2016.

89. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (от 06.10.2009 с изменениями от 18.05.2015) [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/obschee/>. – Дата обращения: 05.04.16.

90. Фуксон Л.Ю. Чтение [Текст] / Л.Ю. Фуксон. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2007. – 300 с.

91. Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет [Текст] / М. Хайдеггер. Москва.: Гнозис, 1993а. – 464 с.
92. Хайдеггер М. Исток художественного творения [Текст] / М. Хайдеггер. М.: Гнозис, 1993б. – 526 с.
93. Штец А.А. Методика обучения К.Д. Ушинского [Текст] / А.А. Штец // Начальная школа плюс до и после, 2009. – №3. – С. 61–66.
94. Щедровицкий Г.П., Якобсон С.Г. Методологические проблемы понимания [Текст] / Г.П. Щедровицкий, С.Г. Якобсон // Мышление и общение: Материалы Всесоюз. Симп. — Апма-Ата, 1973. — С. 30.
95. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия [Текст] / Г.П. Щедровицкий // Исследование речемыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – Вып. 3. – С. 12–28.
96. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия [Текст] / Г.П. Щедровицкий. – М., 2005. – 800 с.
97. Якушина Л.С. Проблема чтения школьниками художественного произведения [Текст] / Л.С. Якушина // Начальная школа плюс до и после, 2009. – №10. – С. 6–9.
98. Bloom D.C. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals [Text] / D.C. Bloom. – NY, 1956.
99. Chambers E., Gregory M. Teaching and learning [Text] / E. Chambers, M. Gregory. – English Literature: SAGE Publications, London, 2006. – 241p.
100. Gadamer H.-G. Philosophical Hermeneutics [Text] / H.-G. Gadmer. – Berkeley: Univ. Calif. Press, 1977. – 243 p.
101. Gadamer H.-G. Wahrheit und Methode. Ergänzungen [Text] / H.-G. Gadamer. – 2.Aufl. - Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1993. – 256 S.
102. Dilthey W. The Rise of Hermeneutics [Text] / W. Dilthey // New Li-tHistory. Charlottesville, 1972. – Vol.2. – №2. – P. 229–243.
103. Leubner M., Clauß H. u.a. Unterrichtsentwicklung. Initiative zur Lesekompetenzförderung in allen Fächern mit dem Schwerpunkt. Lesestrategien [Text] / M. Leubner, H. Clauß. – LISUM. – 2. Auflage, November 2010. – 43 S.

104. Tausend Worte – tausend Bilder. Kinderbücher und ihre Verfilmungen entdecken. Lesetagebuch [Электронный ресурс]. – E. Klett Verlag GmbH, Stuttgart, 2012 / Режим доступа: http://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/316001_ab_05_01.pdf. – Дата обращения: 01.03.16.

105. Jaspers J. Lesen macht schlau – Textverstehen in allen Fächern [Электронный ресурс] / J. Jaspers, 2010 / Режим доступа: <http://www.leseforum.bayern.de/download.asp?DownloadFileID=e01d14b227c8decc92b2f219c9154a31>. – Дата обращения: 29.06.2012.

106. Frege F.L.G. Über Sinn und Bedeutung [Text] / F.L.G. Frege // Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik, 1892. – S. 25–50.

107. Katz J.J. The real status of semantic representation [Text] / J.J. Katz // Readings in Philosophy of Psychology. – Cambridge (Mass.), 1981. – Vol.2.

108. Schleiermacher F.D.E. Hermeneutik und Kritik [Text] / F.D.E. Schleiermacher. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977. – 466 S.

109. Thormann H. Kreatives Lesen: Drei Schritte, um kreativ zu lesen [Электронный ресурс] / H. Thormann, 2009 / Режим доступа: <http://www.kreativesdenken.com/artikel/kreatives-lesen.html>. – Дата обращения: 20.02.2012.

110. Fünf-Schritt-Lesemethode – eine Methode zum Erlesen von Texten [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://f.sbzo.de/onlineanhaenge/files/978-3-14-290621-8-1-1.pdf>. – Дата обращения: 20.02.2012.

Список источников примеров:

1. Айтматов Ч. Первый учитель [Электронный ресурс] / Ч. Айтматов / Режим доступа: <http://www.litra.ru/fullwork/get/woid/00327811251285688931/>. – Дата обращения: 10.01.16.

2. Антонова В.Е., Нахабина М.М. и др. Дорога в Россию [Текст] / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина. – Санкт-Петербург: «Златоуст», 2010. – 343 с.

3. Базылев В.Н. Общее языкознание [Текст] / В.Н. Базылев. – М.: ГАРДАРИКИ, 2007. – 285 с.
4. Бим И.Л., Рыжова Л.И. Немецкий язык [Текст] / И.Л. Бим, Л.И. Рыжова. – М.: Просвещение, 2008. – Часть 2. – 104 с.
5. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс], 2000 / Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/311150>. – Дата обращения: 17.04.16.
6. Волошин М. В вагоне [Электронный ресурс] / М. Волошин / Режим доступа: <http://slova.org.ru/voloshin/vvagone/>. – Дата обращения: 10.01.16.
7. Гонтарук Т.И. Я познаю мир [Текст] / Т.И. Гонтарук. – М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – 448 с.
8. Диктанты по русскому языку 4 класс. Первое полугодие [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.razumniki.ru/diktant_4_klass_1_polugodie.html. – Дата обращения: 15.10.2015.
9. Иванова В.И. Введение в языкознание: фонетика, фонология [Текст] / В.И. Иванова. – Тверь: ТвГУ, 2005. – 75 с.
10. Качалова К.Н., Израилевич Е.Е. Практическая грамматика английского языка [Текст] / К.Н. Качалова, Е.Е. Израилевич. – М.: ЮНВЕС, 2003. – 717 с.
11. Короленко В.Г. История моего современника [Текст] / В.Г. Короленко. – Книга 3, 4. Том 5. Ленинград: «Художественная литература», 1991. – 592 с.
12. Крылов И.А. Басни [Текст] / И.А. Крылов. – М.: Издательство «Советская Россия», 1978. – 79 с.
13. Попова Т.В. Архипова Л.В. Русский язык [Текст] / Т.В. Попова, Л.В. Архипова. – Тамбов: ТГТУ, 2009. – 192 с.
14. Птицы Европы [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.ebirds.ru/bird/189.htm>. – Дата обращения: 10.11.2015.

15. Птицы России [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://allforchildren.ru/birds/bird13.php>. – Дата обращения: 10.11.2015.
16. Пушкин А.С. Зимний вечер [Электронный ресурс] / А.С. Пушкин / Режим доступа: http://rvb.ru/pushkin/01text/01versus/0423_36/1825/0389.htm. – Дата обращения: 10.01.16.
17. Скороговорки [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://russia.webservis.ru/skorogovorki.html>. – Дата обращения: 15.10.2015.
18. Сыров С.Н. Страницы истории. Книга для чтения на русском языке [Текст] / С.Н. Сыров. – М.: «Русский язык», 1981. – 352 с.
19. Толстой А.Н. Пётр первый [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://fictionbook.in/aleksey-tolstoy-petr-perviy.html?page=199>. – Дата обращения: 20.03.2016.
20. Узорова О.В, Нефёдова Е.А. Диктанты и изложения по русскому языку 1-4 классы [Текст] / О.В. Узорова, Е.А, Нефёдова. – М.: АСТ; Астрель, 2006. – 272 с.
21. Цоколь Л.П. Мир. Учебник русского языка для подготовительных факультетов. Вводный курс [Текст] / Л.П. Цоколь, О.М. Отменитова. 3-е издание, испр. и доп. – Тверь: ТвГТУ, 2013. – 244 с.
22. Чехов А.П. Дом с мезонином [Электронный ресурс] / А.П. Чехов / Режим доступа: <http://ilibrary.ru/text/1050/p.1/index.html>. – Дата обращения: 10.01.16.