

## ЛИНГВОДИДАКТИКА

### **Когнитивная модель чтения художественной литературы в лингводидактическом осмыслении**

© кандидат филологических наук Н. В. Кулибина, 1999

Работа над художественным текстом на языковом учебном занятии один из самых увлекательных, но и самых сложных видов учебной деятельности как для обучаемого, так и для преподавателя. Не в последнюю очередь это связано с двойственной природой самого текстового материала [5].

Во-первых, художественный текст принадлежит к бесконечному множеству текстов, созданных на данном языке (устных и письменных: научных, деловых, газетных, бытовых и т.п.), и основной его функцией, которой подчиняются все остальные, является коммуникативная (по словам поэта: «Как сердцу высказать себя? Другому как понять тебя?»).

Во-вторых, художественный текст – это артефакт, произведение искусства, текст культуры, а в этом случае на роль основных претендуют эстетическая и кумулятивная функции и мы говорим о художественной ценности произведения и его культурном потенциале.

Таким образом, художественный текст и составляющие его элементы характеризуются функциональной и структурной сложностью и поэтому — в плане лингводидактической проблематики — вполне оправданы поиски, образно говоря, той «печки», от которой можно начать «учиться танцевать». Иными словами, требуется выделение основного параметра или объекта, который позволит организовать, структурировать как аудиторную, так и самостоятельную работу учащихся.

На эту роль попеременно претендуют то лингвистический, то литературный аспекты художественного текста, воплощая соответственно то «лингво-», то «литературоцентричные» (в смысле — литературоведческие) подходы к использованию произведений художественной литературы в языковом учебном процессе. Не подвергая критике имеющиеся точки зрения и их реальное воплощение, приведём лишь мнение исследователя, с которым не можем не согласиться: «И для литературоведения, и для лингвистики текст вторичен. В первом случае текст рассматривается как производное социальных и эстетических категорий, во втором – как проявление лингвистических категорий, реализация языкового кода» [1, с.10].

Мы полагаем, что на уроке русского языка как иностранного основное внимание должно уделяться процессу смыслового восприятия текста (путём интерпретирования средств его языкового выражения) и работа над художественным текстом может (и должна) быть организована как практика чтения, конечной целью которой является обучение когнитивной (интерпретационной) деятельности (при чтении художественной литературы). Причём, на наш взгляд, важно, чтобы обучаемые воспринимали эту деятельность именно как чтение и обсуждение прочитанного, а не как анализ текста, т.е. его изучение в категориях какой-либо из отраслей филологической науки (лингвистики, стилистики художественной речи или литературоведения).

Нам представляется возможным введение в методическую практику такого понятия когнитивной науки как *когнитивная модель* в значении «модель понимания текста как результата естественной обработки языковых данных» [4, 56]. За основу нами берётся *когнитивная модель обработки дискурса* Т. А. ван Дейка [3].

Мы исходим из того, что художественный текст представляет собой некую совокупность когнитивно-эмотивных образов, закодированных автором в определённых сочетаниях средств языкового выражения<sup>1</sup>. Обобщённый когнитивно-эмотивный образ художественного текста – например рассказа – не представляет абстрактные эстетические категории и т.п., а реализует их в авторском описании людей и предметов, их свойств и отношений, событий и действий в их сложном переплетении и взаимодействии, таким образом, здесь следует говорить «о некотором фрагменте мира, который можно назвать *ситуацией*» [3, 69]. 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).

*Модель ситуации* как тип репрезентации знаний содержит, по мнению исследователя, не абстрактную информацию о стереотипных событиях – как в ментальных моделях, фреймах или сценариях, – а «*личное знание*, которым люди располагают относительно подобной ситуации, и это знание представляет собой результат предыдущего опыта, накопленного в столкновениях с ситуациями такого рода» [там же; курсив наш – Н.К.]. Такое понимание представления знаний в памяти человека как нельзя лучше соответствует как специфике художественного текста и

---

<sup>1</sup> Ср.: «Когнитивной единицей процесса общения является образ или эталон, который при порождении текста в коммуникативном акте расчленяется на составляющие элементы с помощью имеющихся в распоряжении коммуникантов языковых средств, а при восприятии текста реконструируется» [8, 56; курсив наш – Н.К.].

особенностям восприятия художественной литературы [7], так и методическим задачам использования этого текстового материала на языковом учебном занятии.

Представив текст как ситуацию или набор миниситуаций, мы можем предложить обучаемым — с помощью особым образом сформулированных заданий — через осмысление средств языкового выражения воссоздать в воображении и описать вслух возникшие перед их мысленным взором образы. В ходе аудиторной работы невозможно задействовать все миниситуации, составляющие общую ситуацию художественного текста, например, рассказа, в связи с чем необходимо произвести жёсткий отбор, выделив только ключевые моменты (смысловые вехи). В их число непременно должны попасть языковые средства выражения таких характеристик ситуации, как время и место действия, персонаж/персонажи, событие/события и т.п.

Рассмотрим возможный вариант предлагаемого подхода к интерпретации художественного текста на уроке русского языка как иностранного на примере рассказа Л. Петрушевской «Лабиринт».

Читаем начало рассказа «Лабиринт»:

*«В тот момент, когда земля задышала, месяц выступил, как бледная чешуйка, на еще 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 зеленым 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 сведений о них, которые читатель может добыть только произведя определённые «когнитивные вычисления». В учебном процессе действия читателя должны быть направлены инструкцией преподавателя.

**«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?»**

Возможные ответы<sup>2</sup>:

\* «Девушка Д.».

\* Это необычно. Чаще встречается имя или фамилия. — Ещё она могла сказать «Я».

---

<sup>2</sup> Во фрагментах «Возможные ответы» используются реальные ответы обучаемых, записанные на уроках (незначительно отредактированные в соответствии прежде всего с грамматической нормой русского языка).

- \* «Д.» – это первая буква имени или фамилии. Так меньше определённости. – Таких, как она много, поэтому не важно, как её зовут. — Она – «типичный представитель».
- \* Одна буква (или инициалы) бывают в посвящении стихотворения.
- \* Девушка – молодая, романтическая, не замужем... думает о любви... — Наверное, будет «love story».

**«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<sup>3</sup>».**

Возможные ответы:

- \* Садовый участок – это сад. – Маленький сад и маленький дом – «домик».
- \* В саду растут яблони, груши и абрикосы – фрукты. – Фруктовые деревья – это плодовые? С плодами?
- \* Садовод – тот, кто «водит» сад, растит его? Значит, они все товарищи-садоводы и живут вместе<sup>4</sup>.
- \* Мы видели такое, когда ездили на экскурсию...
- \* Наверно, там всё перепутано, если называется «Лабиринт»: дорожки, участки ... — Можно заблудиться, потерять дорогу, даже трудно найти свой дом...

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

- \* «Апрельским вечером».
- \* Это весна и всё оживает. — «Земля задышала» – уже нет снега и земля может дышать свободно. — Очень поэтично. Это высокий стиль? Да? — «Чешуйка» – это как на рыбе?
- \* Про «зелёный туман» – ещё нет листьев: деревья ещё не зелёные? Красиво. — Что это – «тут как тут» про траву? Уже выросла? Не было и вдруг есть. Да? Смешно.

---

<sup>3</sup> Подумайте над названием рассказа «Лабиринт»: определите лексическое значение и предложите читательский прогноз.

Возможные ответы:

\* Из лабиринта трудно найти выход. – Бывают в парках: много дорожек, которые заканчиваются тупиками и только по одной из них можно прийти к выходу. – Это что-то сложное, запутанное...

\* Возможно, в этом рассказе кто-то попал в сложное положение и не может найти выход. – Не может решить, что делать... как поступить... как жить...

<sup>4</sup> При необходимости преподаватель может дать небольшую справку, но, на наш взгляд, это необязательно.

**«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?»**

Возможные ответы:

- \* Они отличаются стилем. – Это разные стили.
- \* Первое и последнее – высокий стиль, как в стихах. – Романтично. – Красиво.
- \* «Тут как тут» – это смешно. Так можно сказать в простом разговоре.
- \* «Садовые участки садоводческого товарищества» – похоже на документ.
- \* Тут перемешаны стили. — Разные настроения. – Как в жизни.

**«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.»**

Возможные ответы:

- \* Без этих слов предложение стало проще. – В нём не стало какой-то тайны. – Интриги. – Загадки.
- \* «Наконец» – она должна была прийти и пришла несмотря ни на что.
- \* «В тот момент» – как будто начинается отсчёт времени.

В художественном тексте читатель сталкивается не просто с конкретными личностями, предметами или событиями, а с определённым образом (в соответствии с авторским замыслом) описанными (представленными) субъектами, объектами и др. Кроме того, например, 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 – по воле автора – изменения.

Так, в рассказе Л. Петрушевской «Лабиринт» «девушка Д.» предстаёт перед нами то одной из многих и многих женщин, которых «ведёт по жизни инстинкт рабочих пчёл, сладко наводить порядок на новом месте весной!», то «стареющей библиотечной крысой» — толстой «кулёмой» в «сапожищах» и с «рюкзашищем», то жадной ненасытной наследницей («Д. стала быстро представлять себе, как купит на эти деньги себе квартиру, не век же коротать в этой хибаре. Купит квартиру, мебель... Напишет Мише... Приезжай срочно в связи с изменением жизни») и — совсем уж неожиданно – «Незнакомкой» А.Блока: «... повеяло тонким запахом духов, на голове плотно сидела лёгкая большая шляпа, платье лилового шёлка шуршало в коленях, затянутое у пояса. Перчатки охватывали руки Д., зеркало отражало её нежное, румяное лицо с большими ореховыми глаза-

ми, выющиеся густые волосы под шляпой, блестящие коричневые брови, тонкие губы».

Текст требует от читателя применения всё более сложных и гибких правил интерпретации, привлечения таких когнитивных моделей, которые бы учитывали динамическую природу постепенно развивающегося описания событий и эпизодов. Определённым образом (в виде фреймов, сценариев, скриптов или ментальных моделей) организованная информация должна быть дополнена личными установками, мнениями, представлениями, эмоциями и др. как собственно читательскими (собственно *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. При восприятии иноязычного и инокультурного художественного текста вариативность понимания возрастает и иногда даёт совсем уж неожиданные примеры<sup>5</sup>.

Как нам представляется, когнитивная модель понимания художественного текста не должна детализировать само восприятие, а задавать необходимые общие принципы или *стратегии* процесса понимания. «Она должна также показать, как индивидуальные различия предполагают достаточный объём общей информации для обеспечения успешности коммуникации. Какова бы ни была когнитивная среда пользователя языка, он не может приписывать дискурсу совершенно произвольные или несопоставимые структуры. Намерения говорящего, выраженные текстом /.../ безусловно, играют определяющую роль /.../», — эти слова Т. А. ван Дейка применимы и к нашей ситуации [3,46].

Итак, узнавание ситуации, представленной в тексте (в её основных чертах), — важное условие понимания художественного текста. Это обстоятельство имеет, на наш взгляд, определяющий характер при отборе художественных текстов для использования в языковом учебном процессе.

Однако нередко при чтении иноязычного художественного текста читатель не может идентифицировать даже известную ситуацию: она представляется ему непонятной, «чужой» и т.п., что связано прежде всего

---

<sup>5</sup> В архиве автора настоящей статьи хранится материал одного преподавателя-русиста из Дании (к сожалению, не указавшего своего имени), который, разбирая стихотворение Б.Пастернака «Иней», «доказывает», что в нём описывается ... бегство советского правительства из Москвы осенью 1941 года главным образом на том основании, что стихотворение написано в ноябре того года.

с непривычными средствами языкового выражения, с неожиданным ракурсом описания, а отнюдь не только с неизвестной лексикой и др.

При интерпретации сложной – и по содержанию, и по форме – текстовой информации читатель-носитель языка может использовать различные виды *стратегий понимания*<sup>6</sup>. Они, по мнению Т. А. ван Дейка, представляют собой «основу процесса *гипотетической* интерпретации» [3, 20].

Любое понимание — и понимание текста в том числе — имеет стратегический характер: оно осуществляется в оперативном порядке и 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. Необходимые для этого умения формируются при чтении на родном языке, но, как показывает практика, не всегда автоматически переносятся на чтение на иностранном языке. Следовательно, этому нужно уделять особое внимание при работе над художественным текстом в языковом учебном процессе.

Для выработки предположения, прогноза или оценки читателем используется как информация, извлекаемая из текста, так и его собственные знания о мире и т.п. Таким образом, речь может идти о текстовых и контекстуальных стратегиях (Т. А. ван Дейк называет их макростратегиями [3]). Среди текстовых стратегий выделяются следующие: структурные сигналы, синтаксические стратегии, маркёры смены темы, а также семантические и схематические стратегии. Под контекстуальными стратегиями понимаются такие, как зависимость от общего контекста, от текущей ситуации, тип дискурса и др.

Весьма важным и привлекательным моментом в стратегическом подходе Т. А. ван Дейка является его гибкость: он ориентируется не на последовательный анализ единиц различных уровней языка (как это принято, например, среди сторонников так называемого комплексного анализа художественного текста), а на отбор наиболее значимой для данного момента чтения информации независимо от того, к какому уровню она принадлежит.

Ориентация на гибкий стратегический подход Т. А. ван Дейка позволяет сделать более естественными – приближенными к реальной ситуации чтения — как отдельные вопросы и задания, так и всю методическую систему, т.к. в этом случае учитываются особенности конкретного художественного текста и потребности читателя для его адекватного восприятия.

---

<sup>6</sup> Стратегию можно рассматривать как некую общую инструкцию для каждой конкретной ситуации интерпретации [2, 10].

Как это выглядит на практике, видно из приведённого фрагмента методической разработки для урока русского языка как иностранного рассказа Л. Петрушевской «Лабиринт».

Для смыслового восприятия художественного текста весьма существенными являются семантические стратегии: интерпретации значений (в том числе и контекстуальных) слов, выражений и предложений служат как бы фундаментом понимания всего текста. Именно поэтому большая часть вопросов и заданий притекстовой части работы над художественным текстом направлена на интерпретацию именно этого материала вплоть до выведения глубинных семантических репрезентаций.

В реальной ситуации чтения интерпретация текста идёт по выделяемым самим читателем смысловым вехам, в условиях языкового учебного процесса ключевые (опорные или узловые) моменты интерпретации, а также их последовательность определяет преподаватель. Прежде всего он привлекает внимание учащегося к нужному объекту, благодаря чему приводится в действие ещё до конца не ясный механизм языковой когниции, и далее даёт необходимую инструкцию. Основная функция инструкций преподавателя и/или формулировок вопросов и заданий состоит в том, чтобы задать учащемуся (читателю) верную стратегию действия: побудить его либо использовать языковую догадку, либо опереться на контекстное окружение для определения значения незнакомой языковой единицы, а нередко и «заставить» его вспомнить безусловно известную ему экстралингвистическую информацию, существенную для описанной в тексте ситуации и др.

Смысловые вехи в художественном тексте представлены не просто средствами языкового выражения, т.е. единицами того или иного уровня языка, а *словесными* образами<sup>7</sup>, соответственно и раскрытие их семантики предполагает выявление текстового фрагмента значения. Текстовое значение словесного образа, как правило, не может быть определено без дополнительных усилий: его нельзя в готовом виде извлечь, например, из словаря, оно должно быть выявлено в тексте, т.к. в его основе – приращенная в художественном контексте информация.

Последовательная работа над словесными образами позволяет читателю перейти от собственно языковой семантики к образной, эстетической, помогает воспринять художественный текст именно как художественный, как текст культуры и артефакт. Иными словами, предлагаемый подход как бы нейтрализует, снимает противоречие, порождённое двойственной природой художественного текста.

---

<sup>7</sup> Словесный образ – единица художественного текста, совпадающая по форме с языковой единицей, но в отличие от неё содержащая в своей семантике фрагмент смысла всего текста.



Когнитивный подход, характерный для современной лингвистики, с успехом может быть распространён и на область лингводидактики, в том числе и для осмысления и методической организации такого сложного аспекта как использование художественного текста в языковом учебном процессе. В частности когнитивная модель обработки дискурса Т. А. ван Дейка способна не только прояснить сущность процессов, происходящих «в голове» читателя, но подсказать реальные возможности их учебного моделирования.

Литература:

1. Бобылёв Б. Г. Теоретические основы филологического анализа художественного текста в национальном педвузе. Дисс. ... докт. пед. наук. М., 1991.
2. Караулов Ю. Н., Петров В. В. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса // Дейк ван Т. А. Язык, познание, коммуникация, М., 1989. С.3-10.
3. Дейк ван Т. А. Язык, познание, коммуникация. М., 1989.
4. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1997.
5. Кулибина Н. В. О методическом аспекте двойственной природы художественного текста // Русское художественное слово. Многообразие литературоведческих и лингвометодических подходов. Тезисы докладов международной конференции. СПб, 1996. С. 173-174.
6. Кулибина Н. В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. М., 1987.
7. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы. М., 1972.
8. Шахнарович А. М., Голод В. И. Когнитивные и коммуникативные аспекты речевой деятельности // Вопросы языкознания. 1986 № 2. С. 52-56.