

М. Е. Зорина  
Екатеринбург, Россия

## МЕТОДИКА МЕДЛЕННОГО ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ЕГЭ

**Аннотация.** В статье представлен опыт применения психолингвистической методики медленного чтения в школьной практике в процессе формирования текстовых компетенций учащихся.

**Ключевые слова:** текстовая компетенция, смысловые доминанты текста, зона непонимания, зона приближения, зона знания, интерпретация текста.

M. E. Zorina  
Yekaterinburg, Russia

## SLOW READING TECHNIQUE IN THE PROCESS OF PREPARING STUDENTS FOR THE EXAM

**Abstract.** Experience of application of a psycholinguistic technique of slow reading in school practice is presented in article in the course of formation of text competences of pupils.

**Keywords:** text competence, semantic dominants of the text, misunderstanding zone, approach zone, knowledge zone, text interpretation.

Овладение любым учебным материалом происходит в процессе сознательной и активной деятельности учащихся, поэтому задачей учителя является создание условий, учитывающих психологические закономерности обучения, создание у учащихся мотивации в учебной деятельности, важнейшей в которой является текстовая деятельность. Под текстовой деятельностью понимается система действий на основе знаний, умений и навыков, позволяющих воспринимать, интерпретировать и создавать тексты. Текстовые умения становятся практически значимыми и востребованными в процессе подготовки учащихся к написанию сочинения по прочитанному тексту (часть С ЕГЭ по русскому языку).

В 11 классе ведется целенаправленная работа по формированию у выпускников школы навыков работы с текстами разных стилей речи. Практика показывает, что особую сложность для школьников представляет работа с художественными текстами.

В ходе анализа сочинений (часть С ЕГЭ по русскому языку) нами было выявлено, что в процессе восприятия художественного текста, предложенного для анализа, дети не учитывают «фоновой» информации, которая обычно представлена в первом абзаце исходного текста, хотя очень многое в понимании текста зависит от фоновых знаний автора и человека, воспринимающего текст. Информация в тексте представлена особым образом: часть ее вербализуется, а часть является латентной, то есть опирается на фоновое знание. Автор обычно облекает в слова новую для читателя информацию, опуская уже известное.

Типы фоновых знаний: социальные знания (те, что известны всем членам данного социума еще до начала общения); национально-культурные (связанные с общим культурным фоном); социальнo-дискурсивные (связанные с ситуативными смыслами (время, мода и т.п.)); профессиональные (связанные с деятельностью в определенной профессио-

нальной сфере); индивидуальные (те, что известны только участникам речевого акта до начала их общения).

Использование психолингвистической методики медленного чтения помогает учителю активизировать работу по выявлению латентной (неявной для учащихся, но важной для понимания идеи текста) информации, «декодировать» те места в тексте, которые требуют смыслового анализа, и в процессе данной работы научить школьников выходить на глубинную проблематику текста. При этом учитывается важность такой категории текста, как ретроспекция, которую И. Р. Гальперин рассматривает как «способность нашей памяти удерживать ранее сообщенное и сцеплять его с сообщаемым в данном отрезке повествования». Ретроспекция «отсылает» читателя к предшествующей содержательно-фактуальной информации, так как «автор словесного произведения, возвращая читателя к уже ранее сообщенным фактам придает какое-то значение этим фактам, привлекая к ним внимание читателя, заставляя его удерживать в памяти отдельные моменты сообщения. Следовательно, категория ретроспекции неизбежно влечет за собой переоценку уже полученной информации. Последовательное накопление информации невозможно без удержания в памяти информации, полученной ранее». Объективно-авторская ретроспекция возвращает читателя к определенным отрезкам текста по желанию автора. Субъективно-читательская ретроспекция является важным компонентом порождения сопереживания. Читатель всегда подвергает получаемую информацию критической оценке, которая ведет к реализации ретроспекции: необходимости вспомнить те отрезки текста, те характеристики, те события, которые породили ту или иную оценку. Таким образом, в этой категории текста особенно тесно переплетаются лингвистические и психолингвистические его параметры» [Гальперин 2006: 105–108].

**Эксперимент** с применением методики медленного чтения был проведен нами в 11 «Б» классе МАОУ СОШ № 167 г. Екатеринбурга.

Для анализа учащимся был предложен отрывок (первый абзац текста КИМа ЕГЭ) из рассказа В. Аксенова «Завтраки сорок третьего года». Методика медленного чтения предполагает фронтальную работу с классом, но, учитывая, что задание ЕГЭ каждый ученик будет выполнять индивидуально, на первом этапе мы предложили учащимся самостоятельную работу с текстом.

#### **Инструкция для учащихся:**

1) внимательно прочитайте текст и выделите фрагменты, которые содержат непонятную для вас информацию;

2) попытайтесь представить собственную интерпретацию выделенных вами фрагментов текста;

3) ответьте на вопрос: какая важная для определения проблемы исходного текста информация представлена в первом абзаце?

В ходе выполнения первого задания учащимися были выделены следующие фрагменты, или смысловые доминанты, текста:

*(1) Мы учились с **Ним** в одном классе во время войны в далёком волжском городе. (2) Он был **третьегодник**, я догнал Его в четвёртом классе в 43-м году. (3) Я был тогда хил, ходил в телогрейке, огромных сапогах и тёмно-синих штанах, которые мне выделили по ордеру из американских подарков. (4) Штаны к тому времени я уже износил, и на зад у меня красовались две круглые, как очки, заплатки. (5) Всё же я продолжал гордиться своими штанами: тогда не стыдились заплат. (6) Кроме того, я гордился **трофейной авторучкой**, которую мне прислала из действующей армии сестра. (7) Однако я недолго гордился авторучкой. (8) Он отобрал у меня её. (9) Он всё отбирал – всё, что представляло для Него интерес. (10) И не только у меня, но и у всего класса.*

В пространстве интерпретаций текста нами были выделены три зоны: зона непонимания, зона приближения и зона знания. Для удобства анализа полученных результатов каждому испытуемому был присвоен порядковый номер, а все реакции испытуемых были распределены, соответственно, на три зоны. Приведем несколько примеров:

*(1) Мы учились с **Ним** в одном классе во время войны в далёком волжском городе.*

#### **Зона непонимания**

3. Он – один из героев рассказа – возможно, погиб. 4. Возможно, герой не знал имени одноклассника. 5. «Он», потому что большой. 7. Чтобы читатель воспринимал ситуацию более близко. 11. Слово «Он» написано почему-то с большой буквы, у «Него» нет имени, индивидуальности. 16. С большой буквы, заменяет имя. 19. Наверное, у него даже имени нет.

#### **Зона приближения**

1. «С Ним» написано с большой буквы, потому что говорится о ком-то важном. 8. Он – человек, имеющий влияние. 10, 17. Автор не хочет называть имя, но показывает нам, что этот герой играет важную роль. 12. «Он» – персонаж, сыгравший важную роль в событиях. 13. Он недостойн имени. 18. Обозначение важности человека. 20. Возможно, мальчик по каким-либо причинам не хотел называть имени этого человека. 21. Он – важная деталь текста. 22. Презрение. 25. Он не имел хороших качеств.

#### **Зона знания**

6. «С Ним» – с большой буквы, так как недостойн имени, или как Бог, «вершитель судеб». 9. У Него не имени: человек, недостойный уважения. 15. Одноклассники не называли Его по имени, боялись, презирали. 23. «С Ним» написано с заглавной буквы как знак чего-то значимого, давяще-большого, раздуто-эгоистичного. 24. Герой боялся Его, но не уважал, так как нет имени.

*(2) Он был **третьегодник**, я догнал Его в четвёртом классе в 43-м году.*

#### **Зона непонимания**

7. «Он» был из неблагополучной семьи. 20, 21. Он совершенно не хотел учиться, скорее всего, жил один, без родителей. 22. Был слаб, учеба давалась Ему плохо или он не был в ней заинтересован.

#### **Зона приближения**

4, 15. «Он» был старше героя рассказа, не отличался умом. 6. «Он» тупой, с плохим поведением. 11. Был сильный, но глупый. 12. Вызывал страх или уважение. 13. Он выше и сильнее остальных. 14. Не раз повторял курс обучения. 16. Он был сильный, но глупый. Ему примерно 14 лет. 18. Он не был умен.

#### **Зона знания**

9, 10, 19, 25. Он был старше и сильнее своих одноклассников. 23. «Он» был старше и крупнее, внушал страх.

*(3) Я был тогда хил, ходил в телогрейке, огромных сапогах и тёмно-синих штанах, которые мне выделили по ордеру из американских подарков.*

#### **Зона непонимания**

5. Только у него были такие штаны. 11. Штаны – память о родственниках. 22. Достались чудом.

#### **Зона приближения**

1. «По ордеру» – по приказу. 6, 10, 11, 20. Или сирота, или родители на фронте. 14. Жили очень бедно, помощь союзников. 15. Импортировали из США. 16. Жил без родителей или за военные заслуги. 17. Заслужил их, может быть, он был отличным или совершил какой-то подвиг.

### Зона знания

3. Мальчику подарили американские штаны, видимо, кто-то погиб на фронте. 12. Он чем-то это заслужил, возможно, кто-то из его родителей отличился на войне либо кто-то геройски погиб. 19. Герой рассказа был сиротой и государство «выделило» ему штаны. 21. У главного героя родственники – военные. 23. Возможно, штаны «выделили» за какую-либо заслугу (помощь в тылу) или за заслуги родственников. 25. Кто-то из родственников служил.

(б) *Кроме того, я гордился трофейной авторучкой, которую мне прислала из действующей армии сестра.*

### Зона непонимания

1. Радовался тому, что у него есть ручка. 4. Сестра старше героя рассказа; «заморская» ручка была редкостью, но не имела в то время особой ценности. 9. Сестра старалась поддержать его. 15. Ручек тоже не встречалось. 19. Ручка была отобрана у кого-то ранее, в то время дефицит всего заставлял ценить всякую мелочь. 20. Ручка, которую он попросил, выдана его сестре.

### Зона приближения

2. Похоже, больше гордился сестрой-фронтвической. 8. Сестра была в армии, прислала необычную ручку: снова выделяется из массы. 11. Ручка – память о сестре, которая помнит и любит его. 12. Трофейная ручка – предмет гордости, потому что сестра её достойно заслужила. 14. Ручку прислали с фронта. 17. Ручка символизировала победу, награду. 18. Ручка была импортная, немецкая, от единственного близкого человека – сестры. 22. С фронта, тайком. 24. Добытая в бою, возможно, ручка принадлежала немцу; авторучка была редкостью. 25. Сестра была на фронте.

### Зона знания

5. Ручка с поля боя, поэтому дорога ему. 6. Сестра воюет на передовой или разведчица, потому что ручка – трофей. 9. Гордился не просто ручкой, а сестрой, которая воюет, гордится её заслугами. 13. Ручка была отобрана в бою, напоминала о сестре. 20. Сестра воевала на войне, а он, как и сестра, воевал в школе. 23. Трофейная, значит полученная во время боя; трофеями гордятся даже взрослые солдаты, а для мальчика, возможно, самого желающего воевать, трофей – особая гордость.

Большое разнообразие реакций позволяет судить об эрудиции, о разнообразии или недостаточности фоновых знаний учащихся, об их эмоциональном состоянии на момент выполнения задания.

Нами были проанализированы ответы учащихся, полученные в ходе выполнения третьей части задания. Данный анализ показал, что учащиеся, реакции которых входят в зону непонимания, неправильно интерпретируют информацию, представленную в тексте. Например, испытуемая Г. А. (№ 3) предложила следующую интерпретацию: «В

тексте рассказывается о хулигане, у которого была тяжелая жизнь, и он вынужден был отбирать у всех, даже слабых и немощных, еду. Сестра главного героя рассказа была на фронте и посылала ему подарки. Тот хулиган, который в жизни был многого лишен, отобрал у главного героя ручку, подаренную сестрой. Возможно, хулиган испытывал обиду и ему хотелось обладать тем, чего у него нет». Те же учащиеся, чьи реакции входят в зону приближения или зону знания, представили варианты правильной интерпретации текста: «Из этого отрывка мы узнаем, что повествование идет от лица мальчика, который был эвакуирован в чужой, незнакомый город, оставшись без родителей, погибших или сражающихся на войне. Но даже в чужом городе о нем кто-то заботился. Класс у него был не очень хороший: там учился мальчик, который над всеми издевался, всё у всех отбирал. Он держал в страхе весь класс, нередко доставалось и главному герою» И. В. (№ 6). «В тексте рассказывается о тяжелых годах войны, о том, как она меняет жизнь школьников, заставляет довольствоваться малым, гордиться незначительным. Однако даже в такое время находятся люди, которые делают эти трудные времена для кого-то ещё более невыносимыми. Нередко война заставляет народ сплотиться, но и тогда находятся люди, пользующиеся влиянием или особым положением, отнимающие у слабых то, что представляет для них интерес» С. Е. (№ 23).

Предлагаемая нами методика обработки результатов помогает выявить, кто из учащихся не способен провести самостоятельный анализ текста, чтобы в дальнейшем помочь этим ученикам провести корректировку собственной деятельности.

После того как учащиеся выполнили задание, им был представлен полный вариант текста В. Аксенова. В процессе фронтальной работы с классом выяснилось, что первый абзац содержит значимую для понимания всего текста информацию, которая помогает выявить общую идею текста, проникнуть в замысел автора, следовательно, «вытащив» её дети смогут в процессе выполнения задания части С ЕГЭ по русскому языку правильно сформулировать проблему исходного текста (проблема защиты чести, человеческого достоинства в тяжелые годы войны), прокомментировать её, верно сформулировать позицию автора исходного текста (желание защитить свою честь, преодолеть себя, свою физическую и душевную слабость рождается из сострадания к близким), выразить собственное мнение по проблеме и аргументировать его.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что применение психолингвистической методики медленного чтения в школьной практике помогает учителю формировать такие важнейшие текстовые компетенции учащихся, как умение выделять смысловые доминанты текста, активизировать фоновые знания, создавать проекцию текста в результате осмысления его фрагмента, «проникать в замысел» автора для адекватной интерпретации художественного текста.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования. – М.: КомКнига, 2006. – 144 с.

*Гридина Т. А.* Методика завершения высказывания: стратегии текстопорождения // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012. – Вып.10. – С. 18–35.

*Латто М. А.* Технология «медленного чтения» (психолингвистический анализ стихотворения М. Цветаевой «Так вслушиваются...») // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012. – Вып. 10. – С. 49–71.

*Аксенов В. П.* Гибель Помпеи. – М.: Эксмо, 2010. – 544 с.

#### Данные об авторе:

Зорина Марина Евгеньевна – учитель русского языка и литературы высшей категории, руководитель районного методического объединения учителей русского языка и литературы Орджоникидзевского района г. Екатеринбурга.

Адрес: 620057, г. Екатеринбург, ул. Фрезеровщиков, 84А.

E-mail: marizori@mail.ru

#### About the author:

Zorina Marina Evgenyevna is a Teacher of Russian Language and Literature of the Highest Category, Head of the Methodological Association of Teachers of Russian Language and Literature of Ordzhonikidzevsky District of Yekaterinburg.