

УДК 159.955

Шуколюкова Ольга Сергеевна

*аспирант кафедры лингводидактики
и методики обучения
иностранным языкам*

*Минский государственный
лингвистический университет
г. Минск, Республика Беларусь*

Olga Shukolyukova

*PhD Student of the Department
of Linguodidactics and Foreign Language
Teaching Methodology*

*Minsk State Linguistic University
Minsk, Republic of Belarus
olga.shukolyukova@internet.ru*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПИСЬМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО МЕДИАДИСКУРСА

MODELING THE PROCESS OF WRITTEN ENGLISH-LANGUAGE MEDIA DISCOURSE INTERPRETATION

Статья посвящена вопросу моделирования процесса интерпретации иноязычного медиадискурса в дидактических целях. Обобщены современные представления об интерпретации с позиций когнитивных наук, а также предложена авторская модель интерпретации письменного англоязычного медиадискурса, применимая для разработки соответствующей методики обучения.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *иноязычный медиадискурс; иноязычный медиатекст; интерпретация медиадискурса; модель интерпретации; когнитивная обработка дискурса.*

The article delves into modeling the process of foreign-language media discourse interpretation for didactic purposes. It synthesizes modern viewpoints on interpretation from a cognitive sciences perspective and introduces the author's model of written English-language media discourse interpretation, applicable to the development of the corresponding teaching methodology.

К e y w o r d s: *foreign-language media discourse; foreign-language media text; discourse interpretation; interpretation model; cognitive discourse processing.*

Современный иноязычный медиадискурс активно используется как средство обучения в лингвистическом образовании, поскольку предоставляет студентам возможность участия в опосредованной межкультурной коммуникации с медиаавтором и иными субъектами сетевой медиасреды. Однако дискурс массмедиа может иметь не только конструктивный, но и деструктивный потенциал, ввиду чего особая роль должна отводиться обучению студентов грамотной интерпретации воспринимаемых сообщений с целью повышения уровня информационной безопасности личности.

Анализ научных исследований демонстрирует, что наибольшее внимание феномену интерпретации уделено в рамках герменевтической теории и когнитивистики. На наш взгляд, именно преломление процесса интерпретации сквозь когнитивные теории позволит установить универсальные когнитивные процедуры, позволяющие интерпретировать медиадискурс, а также принять во внимание источники потенциальных сбоев в данном процессе.

Опираясь на психологию ментальных процессов, мы трактуем *интерпретацию* как речемыслительную деятельность, направленную на построение эксплицированной индивидуальной репрезентации смыслового содержания медиадискурса. Процесс интерпретации медиадискурса неразрывно связан с восприятием и пониманием, однако может быть условно отделен от них. В то же время как восприятие и понимание предполагают сенсорный «прием» поступающей информации органами чувств и ее осмысление, важной особенностью интерпретации является выработка субъективной выводной информации, личного мнения о воспринятом и понятом.

На сегодняшний день ученые-когнитивисты (У. Кинч, П. ван ден Брук, М. Э. Гернсбахер, А. К. Грессер, Р. А. Зваан, Дж. П. Мальяно, Г. А. Радвански, Т. Трабассо, Дж. Л. Майерс, Ю. Дж. О'Брайен и др.) сходятся во мнении, что в процессе интерпретации дискурса осуществляется построение «ментальной репрезентации» как мыслительного образа прочитанного, формируемого в оперативной памяти реципиента. Построение данной ментальной конструкции начинается с первых секунд чтения и продолжается на всей его протяженности путем обновления ее компонентов, при этом задействованы как автоматические («восходящие»), так и стратегические («нисходящие») когнитивные процессы информационной обработки [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9]. Синергическое взаимодействие восходящей и нисходящей обработки информации обеспечивает построение комплексной и контекстуализированной интерпретации прочитанного, интегрирующей детали поступающего сообщения с фоновыми знаниями и ожиданиями читателя.

Данные положения дают общее представление о психологической стороне интерпретации, однако для потенциального повышения эффективности интерпретации письменного англоязычного медиадискурса в ходе соответствующего обучения необходимо уделить внимание более специфическим компонентам данного процесса. С опорой на накопленный когнитивными науками опыт целесообразно построить условной дидактической модели, отражающей специфику и ход протекания речевых и мыслительных процессов, задействованных в построении индивидуальной репрезентации смыслового содержания иноязычного медиадискурса.

В качестве когнитивной основы исследования процессов обработки современного письменного англоязычного медиадискурса, сочетающего в себе вербальный и изобразительный компоненты, приняты теория стратегической

обработки дискурса Т. А. ван Дейка и У. Кинча [1], конструктивно-интегративная модель У. Кинча [2], интегрированная модель понимания текста и изображения В. Шнотца [10], а также модель когнитивной обработки поликодового текста А. Г. Сонина [11].

Рассмотрим разработанную нами модель интерпретации письменного англоязычного медиадискурса, охватывающую вербальный и изобразительный компоненты и реализующуюся в двух измерениях смысловой обработки: *горизонтальном и вертикальном*. *Горизонталь* представлена основными фазами когнитивной обработки медиадискурса и включает формирование первичной интерпретации, построение уточненной интерпретации, конструирование расширенной интерпретации и создание результирующей интерпретации медиадискурса. *Вертикаль* содержит ряд интерпретационных действий и операций, соответствующих обозначенным фазам. Так, конструирование детализированной ментальной репрезентации предполагает скачкообразное и нелинейное перемещение мысли интерпретатора по операциям и фазам обработки, что обуславливает параллельную интерпретацию отдельных речевых средств и более крупных смысловых единиц [12]. Таким образом, предлагаемая модель сконцентрирована на выделении опорных компонентов процесса интерпретации письменного англоязычного медиадискурса, а не на описании их линейной последовательности.

Формирование первичной интерпретации в сознании реципиента соотносится с построением общего представления о медиадискурсе, подлежащим уточнению на более поздних фазах когнитивной обработки [1, с. 189]. Главным интерпретационным результатом является личностная трактовка темы медиадискурса, достигаемая в результате семантизации вербальных и изобразительных единиц и предвосхищения содержания медиадискурса.

Распознавание и узнавание лексической единицы включает в себя определение графемной формы, трансформируемой в фонологическую. Понимание воспринимаемых языковых единиц происходит при их корректной семантизации реципиентом. Определение соответствующего предметной ситуации значения прочитанного слова начинается с *соотнесения* его фонологической формы с соответствующим ей общим деконтекстуализированным значением. При интерпретации многозначного слова различные значения могут «конкурировать» в распознавании, вызывая сбои в процессе чтения. Так, в ходе *контекстуализации* значение воспринятого слова сопоставляется со значениями предшествующих и последующих вербальных, а также изобразительных единиц, определяется его взаимосвязь с ними и релевантное в конкретном синтаксическом окружении значение [11; 13; 14]. Неподходящие значения подавляются, минуя «порог осознания» [1, с. 34].

Первичная обработка изобразительного компонента начинается с обнаружения форм отдельных черт (линий, кривых, окружностей и т. д.), затем объединяемых между собой [15; 16]. Узнавание формальных (структурных)

признаков изображения достигается в результате сопоставления обнаруженных на изображении форм объектов с визуально-пространственными образами, хранящимися в долговременной памяти [10, с. 81; 11, л. 119–120].

Семантизация изобразительного компонента медиадискурса является следствием *соотнесения* активированных формальных характеристик объектов с их функциональными характеристиками и ассоциативными связями [11], а также *контекстуализации*, т. е. установления связей между изображением и его окружением (вербальным и / или иным изобразительным).

Когнитивные усилия при обработке информации в медиадискурсе могут быть снижены благодаря процессу предвосхищения – построению гипотез о последующем вербальном и изобразительном наполнении медиадискурса и допустимом смысловом содержании на основе опыта реципиента [17, с. 35]. Формулирование предположений о возможных последующих языковых средствах и изобразительных элементах, т. е. *антиципация*, происходит при обращении реципиента к хранящимся в долговременной памяти лингвистическим знаниям (ментальному лексикону, знаниям о грамматических и синтаксических особенностях языка и т. д.), а также знаниям нелингвистического характера (графическим и иным образам) [18; 19; 20].

На основе уже обработанных вербальных и изобразительных элементов и фоновых знаний читатель активизирует ожидания относительно смыслового содержания медиадискурса [1; 18], т. е. осуществляется *прогнозирование*.

Семантизации сопутствует определение темы, абстрактной предметной области, соотносящейся со множеством медиатекстов. На ранней стадии поступления вербального и визуального сигналов и при активации фоновых знаний в сознании реципиента осуществляется операция *топикализации*, которая заключается в поверхностном отнесении прочитанного к определенному фрагменту действительности. С поступлением новой воспринимаемой информации интерпретатор субъективно *категоризирует* прочитанное [21; 22].

При **построении уточненной интерпретации** медиадискурса базовые представления о предметной ситуации сменяются на специфические в строящейся ментальной репрезентации [1, с. 267]. Происходит формирование содержательно-смысловой основы прочитанного при выделении наиболее существенных точек смыслового содержания и установлении логико-смысловых связей. На данной фазе обработки вербальный и изобразительный компоненты интегрируются реципиентом в связное содержательное целое [23].

Выделение смысловых опор – результат сегментации прочитанного и выделения ключевых слов. *Сегментация*, т. е. разделение речи на синтагмы, происходит одновременно с распознаванием графем [24] и позволяет читателю сконцентрироваться на отдельных фрагментах для более глубокого анализа [1]. Слова, несущие наиболее важное семантическое значение, субъективно *индексируются* как ключевые в процессе обработки сверху вниз [25].

В ходе когнитивной обработки изображения реципиент ищет визуальные подсказки, относящиеся к концептам, представленным в вербальной части. *Выдвигаются* существенные признаки изображения, имеющие отношение к теме медиадискурса, и на их основе *дополняется* смысловое содержание медиадискурса путем построения новых высказываний, помогающих осмыслить прочитанное в расширенном контексте [10, с. 85].

Для установления логико-смысловых связей читателю необходимо составить из набора обработанных информационных фрагментов единое целое, что достигается путем их *объединения*. Объединяемые фрагменты *структурируются* читателем на основе причинно-следственных отношений, хронологии и т. д. [1, с. 90; 21, с. 164]. В зависимости от цели чтения первоначальные отношения между информационными частями медиадискурса могут быть реорганизованы и переосмыслены.

Формирование содержательно-смыслового инварианта совершается при помощи операций сжатия и выведения. Сокращение объема полученной в процессе обработки медиадискурса информации, т. е. *сжатие*, ведет к выделению наиболее значимой мысли медиатекста. Исключается информация, не имеющая непосредственного отношения к главной идее. За получением определенной смыслодержательной основы следует *выведение*, т.е. построение умозаключений, выходящих за непосредственное содержание медиадискурса [16; 21].

Конструирование расширенной интерпретации сопряжено с более глубокой степенью анализа и толкования медиадискурса. Интерпретатор определяет авторский замысел в контексте выявления общего и специфического в культурно-языковых картинах мира и построения связей между рассматриваемым в данный момент медиатекстом, в том числе ранее прочитанным и уже известными ему данными [1].

В ходе сопоставления культур читатель *выявляет* факты культуры медиаавтора путем выделения культурно маркированных языковых единиц и изображений / фрагментов изображений, осознает и анализирует собственные национально-культурные установки, лично *оценивает* родную и иноязычную культуру [Там же]. Распознавая и сравнивая лингвистические и экстралингвистические элементы в собственной и иноязычной культуре, читатель может глубже понять культурные ценности, установки и точки зрения, представленные в медиадискурсе и сформулировать собственное мнение о них.

Построение межтекстовых связей происходит посредством операции *ретроспекции*: реципиент мысленно обращается к ранее встречавшимся ему источникам информации для расширения содержательно-фактуальной информации [21, л. 165]. Содержание смежных источников информации вербального и изобразительного характера *встраивается* в строящийся интерпретационный образ. Посредством соединения новой информации с преды-

душцами знаниями читатель может выявить в прочитанном несоответствия, предубеждения или неточности, что способствует более точной и полной интерпретации смыслового содержания медиадискурса.

Определение авторского замысла, достигаемое путем использования операций импликации и развития, предполагает раскрытие цели, интенций автора, т. е. осознание сути изложенного и подтекста. Под *импликацией* имеется в виду выведение логического следования из приведенных в тексте посылок и условий [Там же, л. 166]. *Развитие* предполагает достраивание замысла автора путем его субъективной конкретизации. В результате формируется продолжение авторского сообщения, заданное персональным опытом и точкой зрения интерпретатора.

Процесс **создания результирующей интерпретации** предполагает представление собственного интерпретационного произведения. Под *интерпретационным произведением* понимается продукт интерпретационной деятельности, имеющий устную, письменную или устно-письменную форму, направленный на представление точки зрения интерпретирующего на определенную тему, проблему и т. д.

Программирование интерпретационного произведения предполагает определение главной идеи сообщения, которое должно быть передано. Далее с учетом целей и намерения общения, знаний, убеждений и отношений адресатов *выделяются* коммуникативно-значимые единицы личностного смысла, которые в последующем будут эксплицированы реципиентом. Отобранные смысловые единицы дополняются связующими утверждениями и последовательно *комбинируются* [16, р. 215].

Развертывание интерпретационного произведения включает *отбор* языковых и изобразительных средств, наиболее эффективно передающих суждения интерпретатора и уместных в конкретной ситуации речевого взаимодействия и релевантное *оформление* (грамматическое, стилистическое, графическое и т. д.). Так же, как и в случае с выбором смысловых единиц, интерпретатор должен принять во внимание целевую аудиторию, коммуникативный контекст и цель сообщения, чтобы выбрать наиболее эффективные вербальные и изобразительные средства выражения интерпретации [16, с. 215].

Реализация интерпретационного произведения включает *экспликацию*, т. е. открытие смыслового содержания построенной интерпретации для некоторой аудитории в процессе *внешнего выражения*, иначе говоря вербальной и / или изобразительной продукции собственного сообщения [21, л. 166]. Формами экстернализации интерпретации иноязычного медиадискурса могут быть письменное эссе, речь, визуальная презентация, различные варианты изовербальной презентации.

Как было обозначено выше, процесс интерпретации включает в себя создание ментальной репрезентации, представляющей предполагаемое смысловое содержание медиадискурса, как вложенное в него автором, так и привнесенное реципиентом. Данная строящаяся репрезентация может рассматриваться как гипотетическая интерпретация, которую реципиент должен верифицировать прежде, чем остановится на окончательной интерпретации. На каждом этапе интерпретации прочитанного читатель вовлекается в непрерывный процесс проверки одной или нескольких гипотез. Осуществляется *сличение* поступающей информации с уже прочитанным и фоновыми знаниями реципиента, проверка согласованности и последовательности информации, вследствие чего интерпретационная гипотеза *корректируется* [16]. Верификация также наблюдается в процессе вербальной или изобразительной реализации финального интерпретационного произведения.

Представленная модель является общей схемой и носит условный характер, однако это обстоятельство, на наш взгляд, не умаляет ее прикладной значимости. Применение разработанной модели в ходе проектирования методики обучения студентов интерпретации письменного англоязычного медиадискурса позволит комплексно подойти к овладению студентами представленными в ней действиями и операциями, а также потенциально повысит эффективность как самой деятельности, так и образовательного процесса в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Dijk van, T. A. Strategies of Discourse Comprehension* / T. A. van Dijk, W. Kintsch. – N.Y. : Academic Press, 1983. – 418 с.
2. *Kintsch, W. The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model* / W. Kintsch // *Psychological Review*. – 1988. – № 95. – P. 163–182.
3. *Kintsch, W. Comprehension: A paradigm for cognition* / W. Kintsch. – N.Y. : Cambridge University Press, 1998.
4. *Gernsbacher, M. A. Cognitive processes and mechanisms in language comprehension: The structure building framework* / M. A. Gernsbacher // *The psychology of learning and motivation* / ed. G. H. Bower. – N.Y. : Academic Press, 1991. – P. 217–263.
5. *The landscape model of reading* / P. van den Broek [et al.] // *The construction of mental representations during reading* / eds. H. van Oostendorp & S. R. Goldman. – Mahwah, NJ : Erlbaum, 1999. – P. 71–98.
6. *O'Brien, E. J. Text comprehension: A view from the bottom up* / E. J. O'Brien, J. L. Myers // *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* / eds. S. R. Goldman, A. C. Graesser, & P. van den Broek. – Mahwah, NJ : Erlbaum, 1999. – P. 35–54.

7. *Zwaan, R. A.* Situation models in language comprehension and memory / R. A. Zwaan, G. A. Radvansky // *Psychological Bulletin*. – 1998. – 123. – P. 162–185.
8. *Graesser, A. C.* Discourse comprehension / A. C. Graesser, K. K. Millis, R. A. Zwaan // *Annual Review of Psychology*. – 1997. – Vol. 48. – P. 163–189.
9. *Magliano, J. P.* Goal coordination in narrative comprehension / J. P. Magliano, G. A. Radvansky // *Psychonomic Bulletin & Review*. – 2001. – 8. – P. 372–376.
10. *Schnotz, W.* Integrated model of text and picture comprehension / W. Schnotz // *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. – 2014. – С. 72–103.
11. *Сонин, А. Г.* Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / А. Г. Сонин. – М., 2006. – 310 л.
12. *Ришар, Ж. Ф.* Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений / Ж. Ф. Ришар ; пер. с фр. – М. : Ин-т психологии РАН, 1998. – 232 с.
13. *Фоломкина, С. К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М. : Высш. шк., 2005. – 255 с.
14. *Perfetti, C.* Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension [Electronic resource] / C. Perfetti, J. Stafura // *Scientific Studies of Reading*. – 2013. – № 18(1). – С. 22–37. – Mode of access: <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>. – Date of access: 20.01.2023.
15. *Когнитивная психология* / Р. Солсо. – 6-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 589 с.
16. *Field, J.* Psycholinguistics: the key concepts / J. Field. – London ; N. Y. : Routledge, 2004. – 366 p.
17. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
18. *Серова, Т. С.* Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе / Т. С. Серова. – Свердловск : Урал. ун-т, 1988. – 229 с.
19. *Cevoli, B.* Prediction as a basis for skilled reading: insights from modern language models [Electronic resource] / B. Cevoli, C. Watkins, K. Rastle // *Royal Society open science*. – 2022. – № 9(6). – Mode of access: <https://doi.org/10.1098/rsos.211837>. – Date of access: 05.01.2023.
20. *Perfetti, C. A.* Reading skill and the identification of words in discourse context [Electronic resource] / C. A. Perfetti, S. R. Goldman, T. W. Hogaboam // *Memory & Cognition*. – 1979. – № 7(4). – С. 273–282. – Mode of access: doi:10.3758/bf03197600. – Date of access: 05.01.2023.
21. *Бартошевич, Л.* Лингво-когнитивное моделирование обработки дискурса как основа обучения чтению русскоязычной научной литературы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Л. Бартошевич. – М., 1991. – 255 л.

22. *Spivey, M.* The Cambridge handbook of psycholinguistics [Electronic resource] / M. Spivey, M. Joannis, K. McRae. – Cambridge : Cambridge University Press, 2012. – Mode of access: doi.org/10.1017/CBO9781139029377. – Date of access: 05.11.2022.
23. Texts and pictures serve different functions in conjoint mental model construction and adaptation [Electronic resource] / F. Zhao [et al.] // *Memory & Cognition*. – 2020. – № 48. – P. 69–82. – Mode of access: <https://doi.org/10.3758/s13421-019-00962-0>. – Date of access: 02.02.2023.
24. *Клычникова, З. И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие для учителя / З. И. Клычникова. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с.
25. Выделение ключевых слов в вербальных и невербальных паттернах / Т. Е. Петрова [и др.] // *Социо- и психолингвистические исследования*. – 2017. – № 5. – С. 149–156.

Поступила в редакцию 07.12.2023