


12+

КАНАТ ДАУРЕНБЕК



ЧИТАЙ  
УМНЕЕ,  
УЧИТЬСЯ  
БЫСТРЕЕ

# СТРАТЕГИИ ЧТЕНИЯ

Как анализировать тексты,  
синтезировать источники и  
формировать собственную  
позицию



**Канат Дауренбек**  
**Читай умнее, учись**  
**быстрее. Стратегии**  
**чтения. Как анализировать**  
**тексты, синтезировать**  
**источники и формировать**  
**собственную позицию**

*<https://litres.ru/74151343>*

*ISBN 9785007010733*

**Аннотация**

Серия «Читай умнее, учись быстрее» посвящена академическому чтению как ключевому навыку обучения и исследований. Первая книга формирует основу, обучая техникам осмысленной работы с текстами. Вторая развивает этот фундамент, переходя к стратегиям критического анализа, синтеза информации и использования прочитанного в академическом письме. Серия адресована студентам, магистрантам, докторантам, исследователям и преподавателям.

# Содержание

Аннотация	9
Предисловие	11
Введение	14
<b>БАЗА: ПЕРЕХОД НА НОВЫЙ УРОВЕНЬ</b>	<b>20</b>
Глава 0. От техники к стратегии: новый уровень чтения	20
Проблема, которая неочевидна	20
Что это такое: различие уровней чтения	22
Как это работает: когнитивный механизм	25
Алгоритм перехода от техники к стратегии	28
Сценарии применения: как меняется чтение	33
Типичные ошибки при переходе к стратегическому чтению	34
Ограничения: когда переход затруднён	36
Инструменты перехода	38
Диагностика: где находитесь вы сейчас	41
Практические задания	44
<b>ЧАСТЬ I. ЧТЕНИЕ КАК МЫШЛЕНИЕ</b>	<b>47</b>
Глава 1. Почему понимание текста — это отдельный навык	47
Иллюзия понимания	47
Что это такое: понимание как активный	48

процесс	
Как это работает: четыре уровня когнитивной модели понимания	50
Алгоритм: как формируется понимание	56
Сценарии: где именно возникает разрыв	60
Типичные ошибки и заблуждения	62
Ограничения: когда понимание особенно затруднено	65
Инструменты: как поддержать понимание	67
Практические задания	70
Глава 2. Модель глубокого чтения: от восприятия к интерпретации	73
Когда понимание остаётся неполным	73
Почему смысл конструируется, а не извлекается	74
Когнитивные механизмы перехода между уровнями	78
Сценарии: как работает модель на практике	80
Диагностика: как определить свой текущий уровень	82
Типичные ошибки и их коррекция	85
Практическое применение: алгоритм управления уровнями	86
Ограничения модели	90
Практические задания	92
Глава 3. Чтение как система принятия	95

решений	
Скрытое управление	95
Что это такое: шесть типов решений в процессе чтения	96
Как это работает: метакогниция как основа управления	101
Сценарии: как система решений работает в реальных ситуациях	105
Ограничения: когда управление чтением затруднено	107
Типичные ошибки управления чтением	109
Практические задания	112
<b>ЧАСТЬ II. УПРАВЛЕНИЕ ЧТЕНИЕМ</b>	115
Глава 4. Постановка вопросов как инструмент понимания	115
Вопросы меняют роль читателя	115
Что это такое: когнитивная роль вопросов	116
Три этапа вопрошания: до, во время и после чтения	120
Развёрнутый пример: три этапа в действии	127
Сценарии: как вопросы меняют результат чтения	129
Ограничения: когда постановка вопросов затруднена	131
Типичные ошибки и их коррекция	132
Практические задания	136

Глава 5. Чтение с целью: управление вниманием и глубиной понимания	139
Один и тот же текст — разные задачи	139
Что это такое: цель как когнитивный регулятор	140
Уровни обработки информации: три режима глубины	142
Алгоритм: как выбрать уровень глубины	147
Управление вниманием: как цель меняет режим чтения	149
Сценарии: как цель меняет взаимодействие с одним и тем же текстом	151
Ограничения: когда управление целью затруднено	152
Типичные ошибки и их коррекция	154
Практические задания	157
Глава 6. Предварительное понимание текста: формирование ожиданий и структуры	160
Пять минут, которые стоят тридцати	160
Что это такое: предварительный просмотр как стратегия и техника	161
Три инструмента предварительного просмотра	162
Конец ознакомительного фрагмента.	167

**Читай умнее, учись  
быстрее. Стратегии чтения  
Как анализировать  
тексты, синтезировать  
источники и формировать  
собственную позицию**

**Канат Дауренбек**

© Канат Дауренбек, 2026

ISBN 978-5-0070-1073-3

Создано в интеллектуальной издательской системе Ridero

Серия «Читай умнее, учись быстрее» представляет собой учебно-методическое издание, посвящённое формированию и развитию навыков академического чтения как системного когнитивного процесса. В серии рассматриваются техники и стратегии осмысленной работы с академическими текстами, включая предварительный анализ, аннотирование, критическое чтение, синтез информации и использование источни-

ков в академическом письме и исследовательской деятельности. Издания адресованы студентам старших курсов, магистрантам, докторантам, исследователям и преподавателям и могут использоваться в образовательных программах высшего образования, курсах исследовательских навыков и программах академического развития.

3-е издание.

# Аннотация

Большинство людей читают много, но понимают и используют — мало. Тексты запоминаются фрагментарно, знания быстро исчезают, а при необходимости сформулировать собственную позицию или написать обоснованный текст возникает затруднение. Проблема не в объёме чтения — а в отсутствии системы: чтение воспринимается как восприятие текста, а не как управляемый процесс мышления.

Эта книга предлагает принципиально иной подход. В её центре — модель RIDA<sup>2</sup> (Reading → Interpretation → Development → Articulation): интегративная рамка, которая объединяет все этапы работы с текстом в единый управляемый цикл. Каждый этап опирается на предыдущий: чтение даёт материал для анализа, анализ — основу для синтеза и позиции, позиция — содержание для текста или решения.

В процессе освоения книги читатель получает систему инструментов для работы с любыми академическими и профессиональными текстами: выбор стратегии чтения под конкретную задачу; глубокое понимание через аннотирование, резюмирование и комментирование; анализ аргументации и распознавание логических ошибок; оценку надёжности и релевантности источников; сравнительное чтение нескольких источников и синтез их позиций; формирование обоснованной позиции с работой с контраргументами; превращение

результатов чтения в академический или профессиональный текст; построение персональной системы чтения, устойчивой и адаптированной под конкретные задачи.

Ключевой результат — не набор отдельных техник, а целостная система: способ работы с текстом, применимый к любому источнику в любом контексте.

Книга предназначена для студентов, магистрантов, аспирантов, исследователей и специалистов, работающих с академическими и профессиональными текстами. Это второй том серии «Читай умнее, учись быстрее»: Книга 1 «Техники чтения» формирует фундамент физической и перцептивной эффективности, Книга 2 «Стратегии чтения» развивает его до уровня критического анализа, синтеза и создания знаний. Вместе две книги образуют полную систему — от техники к стратегии.

# Предисловие

Современный человек читает больше, чем когда-либо. Академические статьи, профессиональные отчёты, монографии, аналитические материалы — объём доступных текстов постоянно растёт. Однако увеличение объёма информации не приводит автоматически к росту понимания. Напротив, возникает парадокс: чем больше текстов, тем сложнее извлечь из них устойчивое знание, сформулировать обоснованную позицию и использовать прочитанное в собственной интеллектуальной работе.

Вот конкретное проявление этого парадокса. Аспирант работает с литературой для диссертации. За месяц он прочитал тридцать статей — внимательно, с выделениями и пометками. Когда пришло время писать теоретическую главу, он обнаружил, что не может объяснить, как позиции авторов соотносятся между собой, кто с кем согласен, в чём именно расходятся и что из этого следует лично для него. Тридцать прочитанных статей не превратились в аргументированный анализ. Он прочитал много — но не создал знания.

Причина этого парадокса — в том, как традиционно понимается чтение. Оно воспринимается как базовый навык, освоенный в детстве: если человек умеет читать слова и понимать их значение, то предполагается, что он умеет и анализировать, и синтезировать, и создавать аргументы на ос-

нове прочитанного. На практике это не так. Понимание текста и работа с ним как с инструментом мышления — разные уровни, между которыми существует разрыв, который не устраняется сам по себе.

Данная книга является второй частью серии «Читай умнее, учись быстрее». Первая книга серии сосредоточена на техниках чтения: управление движением глаз, преодоление субвокализации, скимминг, сканирование, работа с объёмом информации. Это уровень физической и перцептивной эффективности — фундамент, без которого остальное невозможно. Настоящая книга строится на этом фундаменте и переходит к следующему уровню: стратегическому чтению, направленному на анализ, синтез и создание знаний. Если Книга 1 отвечает на вопрос «как читать эффективнее», Книга 2 отвечает на вопрос «как превратить чтение в мышление». Вместе они образуют единую систему: от техники к стратегии.

Главный вопрос, который преследует любого серьёзного читателя, — не «прочитал ли я достаточно», а «что я реально понял и что могу с этим сделать». Именно вокруг этого вопроса выстроена вся книга. Каждая глава — это не очередной совет «читайте внимательнее», а конкретный инструмент с алгоритмом, примером и заданием для немедленного применения.

Особое место в книге занимает интеграция чтения и письма — потому что в академической и профессиональной сре-

де они неразделимы. Качество письма прямо определяется качеством работы с источниками. Книга направлена именно на это соединение: читать так, чтобы было что написать; и писать так, чтобы это было основано на реальном понимании, а не на пересказе.

Книга написана для студентов, магистрантов, аспирантов, исследователей, преподавателей и специалистов — для всех, кто работает с текстами не как с источником сведений, а как с инструментом мышления.

# Введение

## Проблема: чтение без результата

Большинство читателей сталкиваются с одной и той же повторяющейся ситуацией. Текст прочитан, содержание в момент чтения понятно — но спустя короткое время детали забываются, структура размывается, а при необходимости использовать информацию возникают трудности. При попытке написать текст на основе прочитанного оказывается, что сформулировать собственную позицию сложно, а аргументировать её — ещё сложнее. Чтение не приводит к устойчивому результату.

Это проявляется в разных контекстах. Студенты читают учебные материалы, но испытывают затруднения на экзаменах — не потому что не читали, а потому что не переработали прочитанное в знание: информация была понята в момент чтения, но не закреплена и не организована. Исследователи работают с десятками источников, но при написании статьи обнаруживают, что не могут ясно показать, как эти источники соотносятся между собой: у них есть много точек зрения, но нет аналитической карты их отношений. Специалисты изучают документы и отчёты, но при необходимости принять решение не могут быстро синтезировать прочитанное в обоснованную рекомендацию: данных много, структу-

ры нет.

Во всех этих случаях проблема одна: чтение не сопровождается полноценной переработкой информации. Текст воспринят — но не стал инструментом мышления.

## **Почему традиционный подход не решает проблему**

Традиционное понимание чтения строится вокруг идеи понимания текста. Считается, что если содержание стало понятным — задача выполнена. Однако это лишь первый уровень, и между ним и тем, что реально нужно, существует несколько разрывов.

Понимание не гарантирует запоминания: информация, понятая в момент чтения, хранится в рабочей памяти и без активной переработки быстро исчезает. Запоминание не гарантирует использования: запомнить и применить в новом контексте — разные когнитивные операции. Использование не гарантирует способности формировать собственную позицию и аргументировать её: для этого нужен дополнительный слой работы — синтез, оценка и формулирование. Каждый из этих переходов требует отдельного когнитивного усилия — и отдельного инструмента.

Кроме того, традиционный подход не учитывает, что тексты принципиально различаются по своим задачам. Учебник, научная статья, полемическое эссе, аналитический отчёт, монография — каждый из них требует разного способа

чтения. Применение одного и того же подхода ко всем типам текстов неизбежно снижает эффективность.

## **Системное чтение: от восприятия к мышлению**

Решение заключается в том, чтобы рассматривать чтение не как единовременное действие, а как систему взаимосвязанных этапов. Работа с текстом включает: извлечение структуры и ключевых идей, их критическую переработку, синтез нескольких источников в целостное понимание, формирование собственной позиции и её выражение в тексте или решении. Только при прохождении всех этих этапов чтение превращается в знание.

Центральной моделью данной книги является RIDA<sup>2</sup> (Reading → Interpretation → Development → Articulation) — интегративная модель серии «Читай умнее, учись быстрее», объединяющая все этапы работы с текстом в единый управляемый цикл. Reading — это извлечение структуры и содержания: читатель понимает, что написано. Interpretation — понимание и критический анализ: читатель оценивает, насколько это обосновано и что это означает. Development — синтез нескольких источников и формирование обоснованной позиции: читатель создаёт собственное понимание на основе нескольких голосов. Articulation — выражение этой позиции в тексте или коммуникации: читатель делает результат видимым для других.

Каждый этап является самостоятельным навыком и одновременно основой для следующего. Пропуск любого из них оставляет процесс незавершённым. Именно в этих пропусках — в переходе от Reading к Interpretation и от Development к Articulation — чаще всего теряется результат чтения. Вся книга построена вокруг этой модели и её инструментов.

## **Что вы освоите в этой книге**

Книга состоит из девяти частей и тридцати глав. Части I—III формируют стратегическую основу: что значит читать вдумчиво, как управлять собственным чтением и как выбрать стратегию (SQ3R, RAP, KWL, RIDA<sup>2</sup>, SPE) в зависимости от типа текста и задачи. Части IV—VI дают инструменты переработки: аннотирование в шести форматах, резюмирование, комментирование, ведение заметок по методу Корнелла, concept maps, mind mapping, табличные методы. Части VII—VIII открывают критическое и многоисточниковое измерение: анализ аргументов, логические ошибки, оценка источников, сравнительное чтение, синтез, формирование позиции с работой с контраргументами. Часть IX завершает систему: RIDA<sup>2</sup> как интегрирующая рамка и персональная система чтения как устойчивая практика.

Ключевой результат — не набор отдельных техник, а сформированная система: устойчивый способ работы с текстом, который можно применять к любому источнику в лю-

бом контексте.

## Как работать с этой книгой

Книга не предназначена для пассивного чтения. Каждая глава построена по единой структуре: введение с проблемой → теоретическая основа (когнитивные механизмы) → практика (алгоритм и таблицы) → типичные ошибки → справочный блок-концентрат → практические задания → переход к следующей теме. Справочный блок в конце каждой главы — это концентрат ключевых понятий и алгоритмов, к которому удобно возвращаться при практическом применении. Задания в конце глав — не факультативная часть: именно выполнение заданий на реальных текстах переводит описанный навык из понятого в освоенный.

Рекомендуемый режим работы: читать главу → сразу применять описанный метод к одному реальному тексту из вашей учёбы или работы → фиксировать, что получилось, а что нет → возвращаться к справочному блоку по мере необходимости. Главы читаются последовательно — каждая опирается на предыдущую; однако справочные блоки и таблицы можно использовать независимо в любой момент.

Чтение может оставаться процессом восприятия — или стать инструментом мышления. Разница определяется не количеством прочитанных страниц, а способом работы с ними.

Эта книга предлагает системный подход, который поз-

воляет превратить каждый прочитанный текст в знание — и каждое знание в основу для собственной аргументации, письма и решений.

# **БАЗА: ПЕРЕХОД НА НОВЫЙ УРОВЕНЬ**

## **Глава 0. От техники к стратегии: новый уровень чтения**

### **Проблема, которая неочевидна**

В академической среде широко распространена ситуация, при которой читатель демонстрирует формально высокий уровень активности при работе с текстом, но не достигает глубинного понимания его содержания. Он читает внимательно, выделяет ключевые фрагменты, делает пометки, иногда даже способен пересказать прочитанное — однако при попытке объяснить основную идею, сопоставить аргументы или применить материал в новой ситуации испытывает затруднения. Возникает характерное ощущение: «я читал, но не понял».

Вот конкретный пример. Студент готовится к семинару, читает главу учебника за два часа, делает подробные выделения. На семинаре преподаватель задаёт вопрос: «Какую позицию занимает автор по вопросу X и почему?» Студент зна-

ет ответ — он только что читал — но при попытке сформулировать сталкивается с тем, что может воспроизвести фрагменты текста, но не может объяснить логику. Он перескажет, что «автор считает Y», но не сможет объяснить, на каких основаниях, какие альтернативы автор рассматривал и почему именно такой вывод. Два часа чтения не превратились в понимание, пригодное для реальной интеллектуальной работы.

Эта проблема особенно остро проявляется при работе со сложными академическими текстами, где информация не представлена в явном виде, а требует интерпретации, сопоставления и анализа. Оказывается, что владение отдельными техниками чтения — даже на хорошем уровне — не обеспечивает необходимого результата. Читатель продолжает действовать на уровне обработки текста, но не переходит на уровень работы с его смыслом.

Вместе с тем последствия этого разрыва носят системный характер. Снижается эффективность обучения, поскольку прочитанный материал не превращается в знания. Возникают трудности при написании работ: отсутствует понимание структуры аргументации и логики авторской позиции. Ухудшается способность к критическому мышлению, поскольку текст воспринимается как набор фактов, а не как система идей. В результате чтение перестаёт выполнять свою основную функцию — быть инструментом мышления.

Поэтому задача этой главы — устранить описанный разрыв. Она показывает принципиальное различие между тех-

никой и стратегией чтения, объясняет, почему переход от одного уровня к другому необходим, и задаёт концептуальную основу для всей книги.

## **Что это такое: различие уровней чтения**

Под техникой чтения понимается совокупность конкретных операций, направленных на обработку текста на уровне восприятия и первичного понимания. К таким операциям относятся выделение ключевых слов, аннотирование, скимминг (skimming), сканирование (scanning) и другие методы, подробно рассмотренные в первой книге серии. Эти техники позволяют ускорить чтение, повысить точность восприятия и снизить когнитивную нагрузку.

Однако техника чтения отвечает на вопрос «как читать», но не отвечает на вопрос «зачем читать и что делать с прочитанным». Именно здесь возникает необходимость в стратегическом уровне.

Стратегия чтения (reading strategy) — это более высокий уровень организации когнитивной деятельности, при котором чтение рассматривается не как процесс обработки текста, а как целенаправленное мышление. Стратегия определяет цель чтения, управляет вниманием, задаёт направление интерпретации и позволяет интегрировать информацию в систему знаний.

Полезная аналогия: если техника — это конкретные дей-

ствия путешественника перед поездкой (проверить давление в шинах, заправить бак, взять карту), то стратегия — это сам маршрут: куда едет, зачем, как отреагирует на пробки и объезды. Можно безупречно выполнить все технические действия и при этом оказаться не там, куда собирался, — если маршрут не был продуман. Ровно то же самое происходит с чтением: техники могут быть применены корректно, но без стратегии они остаются разрозненными действиями, не приводящими к глубокому пониманию. Стратегия объединяет отдельные техники в целостный процесс, направленный на достижение конкретного интеллектуального результата.

Ключевые различия между двумя уровнями систематизированы в таблице 0.1. Таблица организована по семи параметрам — от основного вопроса до места в серии — и показывает, что два уровня различаются не по «степени сложности», а по самой природе деятельности: техника отвечает на вопрос «как», стратегия — на вопрос «зачем и что потом». Работать с ней удобно как с навигатором: определив, какой параметр даётся труднее всего, вы получаете точку, с которой имеет смысл начать осознанное изменение.

Параметр	Техника чтения	Стратегия чтения
Основной вопрос	Как читать?	Зачем читать и что делать с прочитанным?
Уровень организации	Операциональный (отдельные действия)	Когнитивный (управление мышлением)
Основная функция	Обработка текста	Понимание, анализ, использование информации
Управление вниманием	Реактивное (следует за текстом)	Активное (читатель управляет фокусом)
Результат	Первичное понимание, запоминание	Интерпретация, выводы, применение знаний
Связь с целью	Не зависит от цели	Задаётся целью и типом текста
Где рассматривается в серии	Книга 1 «Техники чтения»	Книга 2 «Стратегии чтения» (данная книга)

Таблица 0.1 — Техника и стратегия чтения: ключевые различия

Таблица 0.1 показывает, что переход от техники к стратегии — это не просто добавление новых приёмов, а качественное изменение уровня организации всего процесса. Техника остаётся необходимой; стратегия определяет, как и когда её применять.

Если рассмотреть семь параметров таблицы не как список, а как систему, принципиальное различие между уровнями обнаруживается в трёх местах. Первое — управление вниманием: техника реагирует на текст (ярко выделено — значит, важно; сложный абзац — значит, перечитать), стратегия управляет текстом исходя из цели. Читатель, работающий только на уровне техники, идёт туда, куда ведёт текст; читатель со стратегией идёт туда, куда ему нужно — и ис-

пользует текст как инструмент для этого.

Второе принципиальное различие — результат. Техника даёт первичное понимание: читатель знает, о чём текст. Стратегия даёт интерпретацию и применение: читатель знает, что это означает для его задачи и что он будет с этим делать. Разрыв между «прочитал» и «понял» — именно здесь: это не разрыв между вниманием и рассеянностью, а разрыв между двумя принципиально разными целями чтения.

Третье различие — связь с целью. Техника не зависит от цели: скимминг — это скимминг, он выполняется одинаково вне зависимости от того, зачем читается текст. Стратегия задаётся целью: одна и та же монография читается принципиально по-разному, если цель — написать реферат, подготовить критику или найти один методологический приём, поэтому «освоить стратегию» не означает «выучить ещё один приём»: это означает научиться перестраивать весь процесс под задачу.

## **Как это работает: КОГНИТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ**

Чтобы понять различие между техническим и стратегическим уровнями, необходимо обратиться к когнитивным процессам, лежащим в основе чтения. Это не теоретическое отступление — понимание механизма объясняет, почему хорошая техника не гарантирует глубокого понимания и что

именно меняет стратегический подход.

*Рабочая память и её ограничения.* На уровне техники основную роль играют процессы восприятия и рабочей памяти (*working memory*). Читатель распознаёт слова, объединяет их в предложения, удерживает информацию в кратковременной памяти и формирует первичное понимание. Данные когнитивной психологии показывают, что этот уровень необходим, но имеет принципиальные ограничения: рабочая память способна одновременно удерживать лишь ограниченный объём значимых единиц информации — около семи элементов. Это означает, что при чтении сложного академического текста рабочая память занята уже только тем, чтобы «следить за строчкой»: удерживать термины, синтаксические конструкции, логические переходы. На более глубокую переработку ресурсов просто не остаётся. По этой причине после чтения сложной статьи часто возникает ощущение понимания — при чтении всё казалось ясным — но стоит закрыть текст, как содержание начинает расплываться.

*Схемы и долговременная память.* Стратегический уровень меняет картину принципиально. Исследования в области когнитивной психологии свидетельствуют о том, что осознанное управление чтением активирует долговременную память (*long-term memory*) через механизм активации схем (*schema activation*). Схемы — это структуры знания, уже хранящиеся в долговременной памяти: представления о том, как устроены научные статьи, что такое аргумент, как выгля-

дит доказательство. Когда читатель перед чтением формулирует вопрос («какую проблему решает этот текст?»), он активирует релевантные схемы — и новая информация «встраивается» в уже существующую структуру, а не просто удерживается в рабочей памяти до следующей строчки. Это то же самое, что происходит с опытным механиком, читающим техническое руководство: он не запоминает каждую деталь — он «узнаёт» знакомые конструкции и встраивает новое в то, что уже знает.

*Метакогнитивное управление.* Именно это объясняет, почему стратегия выполняет функцию метакогнитивного управления (metacognitive control): она определяет, на что направлено внимание, какие элементы текста считаются значимыми и каким образом происходит их интерпретация. Метакогниция — это способность наблюдать за собственным мышлением в процессе чтения и корректировать его: замечать, что понимание потеряно, замедляться в нужных местах, перечитывать не механически, а с новым вопросом. Без этой функции чтение остаётся на уровне поверхностной обработки — даже при высокой скорости и активном использовании техник.

Практический вывод прост: стратегия не делает чтение медленнее. Она делает его управляемым — а значит, в конечном счёте более быстрым и результативным, потому что читатель перестаёт тратить ресурсы на «всё подряд» и направляет их туда, где они нужны.

# Алгоритм перехода от техники к стратегии

Переход к стратегическому чтению не происходит автоматически — он требует осознанного изменения подхода. Как показано на рисунке 0.1, каждый шаг перехода имеет конкретную задачу и поддается проверке.

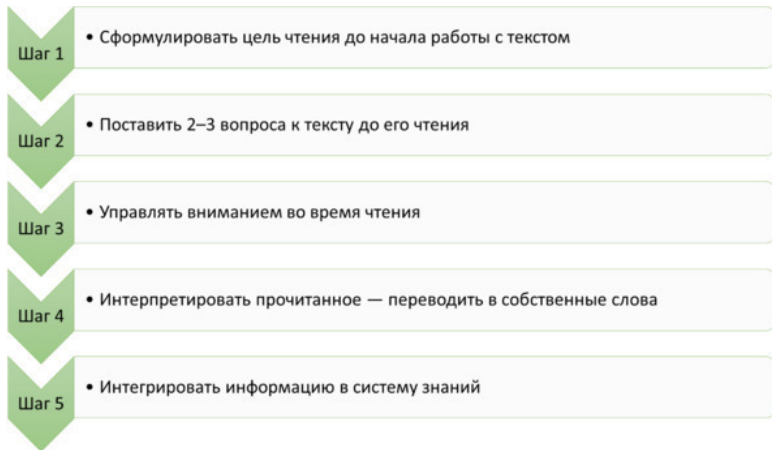


Рисунок 0.1 — Алгоритм действий для перехода от техники к стратегии

Почему именно пять шагов и именно в такой последовательности? Дело в том, что каждый из них решает отдельную

когнитивную задачу, которую невозможно закрыть инструментами предыдущего уровня. Первый шаг — формулирование цели — создаёт фильтр: без него рабочая память не имеет критерия отбора и вынуждена удерживать всё подряд, что неизбежно ведёт к перегрузке и потере смысла. Второй шаг — постановка вопросов — переключает режим восприятия: читатель перестаёт быть пассивным получателем информации и становится её исследователем. Это объясняется тем, что вопрос, сформулированный до чтения, активирует в долговременной памяти схемы, релевантные теме, — и новый материал не просто воспринимается, а встраивается в уже существующую структуру знания.

Третий шаг — управление вниманием — позволяет читателю перераспределять когнитивные ресурсы сознательно: читать введение внимательно, основной текст — дифференцированно по степени релевантности, заключение — снова внимательно. Именно это отличает стратегическое чтение от линейного: не всё одинаково важно, и признание этого факта само по себе высвобождает ресурс. Четвёртый шаг — интерпретация — требует перехода от «что сказал автор» к «что это означает»: именно здесь возникает подлинное понимание, а не его иллюзия. Наконец, пятый шаг — интеграция — закрепляет прочитанное в системе знаний через связь с уже известным. Информация, не связанная с существующими структурами, исчезает из памяти в течение нескольких часов; информация, включённая в сеть, остаётся и становит-

ся доступной для дальнейшей работы.

Полезно представить, что происходит, если пропустить хотя бы один шаг. Например, студент, который сразу переходит от чтения к конспектированию, минуя интерпретацию, получит набор фрагментов, не связанных между собой смысловой логикой. Через неделю, открыв конспект, он обнаружит, что узнаёт каждое предложение — но не понимает, как они складываются в позицию автора. Это и есть классический результат пропущенного шага: техника выполнена, стратегия — нет.

Поэтому, если вы заметили, что после чтения остаётся ощущение «всё прочитал — ничего не понял», полезно проверить алгоритм по шагам и определить, на каком из них произошёл сбой. Таблица 0.2 систематизирует пять шагов вместе с признаками их выполнения и типичными ошибками — она работает не только как инструкция, но и как диагностический инструмент.

Шаг	Признак выполнения	Типичная ошибка
<b>1. Сформулировать цель</b>	Цель сформулирована в одном предложении: «Мне нужно понять аргументацию автора по вопросу X»	Чтение без цели — «читаю, чтобы прочитать»
<b>2. Поставить вопросы</b>	Вопросы записаны; они касаются содержания, позиции автора и применимости	Отсутствие вопросов — текст воспринимается пассивно
<b>3. Управлять вниманием</b>	Читатель может назвать, какие разделы он читал подробнее и почему	Равномерное внимание ко всему тексту независимо от важности
<b>4. Интерпретировать</b>	Читатель может объяснить основную идею без обращения к тексту	Ограничение пересказом без анализа аргументов
<b>5. Интегрировать</b>	Читатель может связать прочитанное с другими текстами или темами	Изоляция: новый материал не связывается с уже известным

Таблица 0.2 — Пять шагов перехода от техники к стратегии: признаки и типичные ошибки

Таблица 0.2 показывает, что пять шагов образуют не просто последовательность, а цепочку зависимостей: каждый шаг создаёт условие для следующего, и пропуск любого из них нарушает всю цепочку — иногда незаметно, иногда катастрофически. Шаг 1 (цель) — исходная точка всей системы: без него рабочая память входит в текст без фильтра и вынуждена удерживать всё подряд. Это не «читать без цели

как-то хуже» — это читать в режиме, при котором перегрузка неизбежна. Шаг 2 (вопросы) — первый шаг, который действительно меняет режим чтения: читатель переключается из «воспринимать» в «искать». Без него даже наличие цели не гарантирует управляемости: цель есть, но внимание движется реактивно, за текстом.

Шаг 3 (управление вниманием) — это реализация разницы между стратегическим и линейным чтением в реальном времени. Читатель, освоивший этот шаг, читает разные части текста с разной интенсивностью — осознанно, а не потому, что одно место оказалось сложнее другого. Пропуск этого шага означает, что цель и вопросы поставлены, но внимание по-прежнему распределяется равномерно: это похоже на то, как если бы навигатор проложил маршрут, а водитель всё равно поехал без него.

Шаги 4—5 (интерпретация и интеграция) — уровень, где техническое чтение заканчивается и начинается стратегическое. Интерпретация означает переход от «что сказал автор» к «что это означает»; именно здесь возникает позиция читателя, а не просто знание содержания. Интеграция закрепляет прочитанное в долговременной памяти через связь с уже известным: информация, не связанная с существующей сетью знаний, исчезает в течение нескольких часов. Из-за этого пропуск шага 5 — самый «невидимый» из всех: в момент чтения всё кажется понятным, но через неделю обнаруживается, что не осталось ничего пригодного для реальной рабо-

## Сценарии применения: как меняется чтение

Три конкретных ситуации показывают, как различие между техническим и стратегическим уровнями проявляется на практике.

**Сценарий 1: студент, работающий с теоретической статьёй.** Магистрант готовится к семинару по методологии. Техническое чтение: он выделяет определения, конспектирует основные положения, запоминает ключевые термины. Результат — он может ответить на вопрос «о чём статья». Стратегическое чтение: до начала чтения он формулирует вопрос «как позиция этого автора соотносится с тем, что я читал на прошлой неделе?»; во время чтения он обращает особое внимание на аргументы и ограничения; после — кратко фиксирует собственную оценку. Результат — он может ответить на вопрос «с чем я согласен, с чем нет и почему». Именно этот ответ нужен на семинаре.

**Сценарий 2: аспирант, работающий с источниками для обзора литературы.** Аспирант просматривает 15 статей по теме диссертации. Техническое чтение: он читает каждую статью линейно, делает выписки. После третьей статьи выписки начинают смешиваться, структура теряется. Стратегическое чтение: перед каждой статьёй он задаёт

один-два направляющих вопроса («какой метод используется?», «как авторы решают проблему X?»); он читает разные статьи с разной глубиной в зависимости от релевантности. В итоге он видит не 15 отдельных текстов, а структуру поля — что совпадает, что противоречит, что остаётся открытым.

**Сценарий 3: специалист, работающий с аналитическим отчётом.** Руководитель получает 30-страничный отчёт перед совещанием. Техническое чтение: он читает последовательно, делает пометки. Ключевые выводы и риски обнаруживаются случайно. Стратегическое чтение: он начинает с определения цели («мне нужно понять ключевые риски и обоснование рекомендации»), просматривает структуру, читает резюме и заключение, затем — только те разделы, которые напрямую отвечают на его вопросы. Результат — чёткая позиция за 20 минут вместо часа.

## **Типичные ошибки при переходе к стратегическому чтению**

*Смешение уровней.* Самая частая ошибка — убеждение, что улучшение техники автоматически приведёт к улучшению понимания. Читатель совершенствует скорость чтения или систему выделений, игнорируя смысловую сторону процесса. Это происходит потому, что техника даёт ощущение прогресса — скорость измеримо растёт, выделения выглядят убедительно. Стратегический результат же не виден немед-

ленно: он проявляется только тогда, когда возникает реальная задача — написать, объяснить, применить. Вот почему многие читатели застревают на техническом уровне годами: внешних признаков проблемы нет, пока не наступает момент, когда нужно что-то создать на основе прочитанного.

*Чтение без цели.* Текст воспринимается как готовый источник информации, а не как объект анализа. Отсутствие вопроса «зачем я читаю это?» ведёт к пассивному восприятию и быстрому забыванию — даже если процесс чтения кажется сосредоточенным. Когнитивная причина проста: без цели рабочая память не знает, что считать важным, и либо удерживает всё подряд (перегрузка), либо не удерживает ничего (потеря содержания). Цель — это фильтр, и без него любой текст становится равномерно «важным», а значит, равномерно незапоминающимся.

*Подмена понимания пересказом.* Читатель считает, что если он может воспроизвести содержание, то он его понял. Вместе с тем пересказ не требует анализа и не гарантирует способности применять информацию в новых ситуациях. Характерный признак этой ошибки: студент пересказывает статью своими словами, но не может ответить на вопрос «с чем вы согласны?» — потому что пересказ не предполагал оценки. Понимание — это не копия текста в голове, а способность с ним работать.

*Отсутствие интеграции.* Прочитанный материал не связывается с другими знаниями. Информация остаётся фраг-

ментарной и не используется — ни при написании работ, ни при решении задач. Когнитивная причина та же, что описана в разделе о схемах: если новая информация не находит точки соединения с уже существующей сетью знаний, она не встраивается в долговременную память и быстро исчезает.

## **Ограничения: когда переход затруднён**

Понимание ошибок — важный шаг, однако не менее важно понимать, в каких условиях переход к стратегическому чтению объективно затруднён, чтобы не воспринимать трудности как личную неудачу.

*Незнакомая предметная область.* Если тема текста совершенно незнакома, когнитивных ресурсов может не хватать одновременно на декодирование и на стратегическое управление. Схемы ещё не сформированы — читателю не во что «встроить» новую информацию. Это похоже на попытку ориентироваться по карте города, в котором человек никогда не был: даже если карта подробная, без базового представления об устройстве района она остаётся набором линий. В академическом чтении роль такого базового представления выполняют фоновые знания о теме, жанре и логике рассуждений в данной дисциплине. Вот почему при работе с незнакомой областью имеет смысл сначала получить общее представление через обзорные источники — и только затем переходить к первичным текстам. Такой двухэтапный подход

не означает двойной работы: он сокращает общее время за счёт того, что второе чтение становится несравнимо продуктивнее.

*Когнитивная усталость и нехватка времени.* Если читатель работает в условиях нехватки времени или высокой усталости, стратегический контроль снижается первым — именно потому, что метакогнитивные процессы требуют наибольшего когнитивного ресурса. Данные когнитивной психологии свидетельствуют о том, что управление вниманием и мониторинг понимания — наиболее ресурсоёмкие составляющие чтения. Когда ресурс исчерпан, читатель инстинктивно переключается на более «дешёвый» режим — линейное восприятие без активной переработки. Это нормальная защитная реакция системы, а не признак неспособности. Практическое следствие: стратегическое чтение стоит планировать в периоды достаточного ресурса, а задачи, требующие меньшей глубины (беглый просмотр, поиск конкретных данных), оставлять на время усталости.

*Постепенность формирования навыка.* Наконец, переход не происходит за один текст. Стратегическое чтение — это навык, который формируется через практику: сначала с опорой на внешние структуры (вопросы, шаблоны, алгоритмы), затем — как автоматизированная внутренняя система. На первых порах стратегический подход может ощущаться как дополнительная нагрузка — именно потому, что выполняется осознанно, с усилием. Это нормальная стадия освоения

любого сложного навыка: сначала требует полного внимания, потом становится привычкой. Читатель, который регулярно использует алгоритм из таблицы 0.2 на протяжении нескольких недель, обнаружит, что начинает формулировать вопросы до чтения автоматически — без специального напоминания.

## Инструменты перехода

Что именно помогает сделать этот переход осознанным? Стратегический уровень не активируется сам по себе — он требует опоры: вопроса, записанного до начала чтения; цели, сформулированной в одном предложении; шаблона, который подсказывает, что делать после каждого раздела. Именно эту функцию выполняют стратегии, описанные в последующих главах книги. Они не заменяют техники, а организуют их использование — превращают набор операций в управляемый процесс мышления.

Стратегия SQ3R (Глава 7) объединяет несколько этапов работы с текстом в единую систему: предварительный обзор (Survey), формулирование вопросов (Question), чтение (Read), пересказ (Recite) и повторение (Review). Ключевой момент — вопросы формулируются до чтения, а не во время него; различные подходы к их формулированию показаны на рисунке 0.2. Это небольшое изменение переключает режим: читатель перестаёт «воспринимать» и начинает «ис-

коть». Вся разница между пассивным и активным чтением заключена именно в этом переключении — с когнитивной точки зрения предварительный вопрос активизирует релевантные схемы в долговременной памяти ещё до начала чтения, и текст «попадает» в подготовленную структуру.

Стратегия RAP (Read, Ask, Put — читать, спрашивать, формулировать) меняет другое: она встраивает проверку понимания после каждого смыслового блока. Читатель не дожидается конца главы, чтобы убедиться, что он понял; он останавливается на каждом разделе и пересказывает его своими словами. Этот короткий цикл «прочитал → проверил → сформулировал» предотвращает накопление непонимания, которое в обычном линейном чтении проявляется только в конце — когда возвращаться уже поздно.

Стратегия KWL (Know, Want to know, Learned — знаю, хочу узнать, узнал) решает задачу интеграции. Перед чтением читатель фиксирует, что он уже знает по теме; во время — что хочет узнать; после — что узнал в действительности. Эта простая трёхколоночная структура заставляет связать новое со старым на каждом тексте — особенно ценно при обзоре нескольких источников по одной теме.

Модель RIDA<sup>2</sup> (Reading → Interpretation → Development → Articulation), которой посвящена центральная часть книги, идёт дальше: она соединяет чтение с письмом. Чтение в этой модели заканчивается не пересказом и не конспектом, а сформулированным собственным выводом — текстом, в ко-

тором читатель занимает позицию по отношению к прочитанному.

Выбор инструмента определяется целью и типом текста; подробный разбор каждой стратегии и критериев выбора — в соответствующих частях книги. Здесь важно зафиксировать главное: каждая из этих стратегий — не дополнительный приём, а конкретное решение конкретной задачи стратегического чтения.

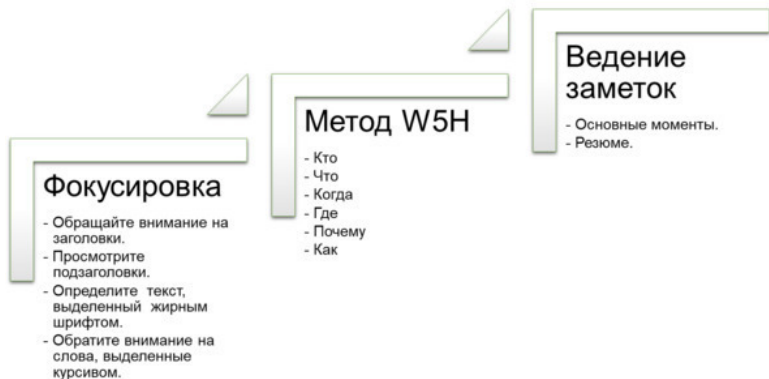


Рисунок 0.2 — Методы формулирования вопросов при стратегическом чтении

## Диагностика: где находитесь вы сейчас

Прежде чем двигаться дальше, полезно оценить свою текущую точку опоры. Каждый читатель приходит к этой главе с разным опытом: кто-то уже работает на грани стратегического уровня и нуждается лишь в систематизации; кто-то регулярно сталкивается с проблемами, которые не может назвать. Без честной оценки того, где вы находитесь сейчас, любые дальнейшие рекомендации будут восприниматься как абстрактные советы, а не как ответы на ваши конкретные затруднения.

Таблица 0.3 устроена по простому принципу: симптом → вероятная причина → действие. Симптом — это то, что вы реально замечаете в собственном опыте чтения. Причина — то, что стоит за симптомом на уровне когнитивных процессов. Действие — конкретный шаг, который адресует причину, а не сам симптом. Эта логика важна: если вы реагируете только на симптом — например, начинаете перечитывать текст, потому что «не запомнили», — вы устраняете следствие, не затрагивая основания. Если же вы понимаете, что причина в отсутствии цели чтения, действие будет другим: остановиться и сформулировать цель до того, как продолжить чтение.

Симптом	Вероятная причина	Что делать
«Я прочитал, но не могу объяснить, о чём»	Чтение без цели; нет управления вниманием	Перед следующим текстом сформулируйте 1–2 вопроса
«Я понял, пока читал, но через час всё забылось»	Нет интеграции с долговременной памятью	Потратьте 5 минут после чтения на запись ключевых идей своими словами
«Я не знаю, что выделять — кажется, всё важно»	Отсутствие критерия значимости (цели чтения)	Определите цель до начала чтения и выделяйте только то, что на неё отвечает
«Я перечитываю одно место несколько раз, но смысл не приходит»	Перегрузка рабочей памяти; недостаток фоновых знаний	Сначала прочитайте обзорный источник по теме; затем вернитесь
«Я умею пересказать, но не могу ответить, что я думаю»	Чтение на уровне техники; отсутствие интерпретации	После пересказа задайте: «С чем я согласен? Что меня удивило? Что я оспарю?»

Таблица 0.3 — *Диагностическая карта стратегического чтения: симптом, вероятная причина и рекомендуемое действие*

Таблица 0.3 устроена так, что каждая строка — это не совет «читайте внимательнее», а диагностическая пара: симптом указывает на конкретный когнитивный разрыв, действие адресует именно его. Это важно: реагировать на симптом (например, перечитывать текст, потому что «не запомнил») и устранять причину (например, отсутствие цели до начала чтения) — два принципиально разных действия. Первое

снимает неудобство на один раз; второе устраняет источник проблемы.

Если сгруппировать пять симптомов по природе вызывающих их разрывов, обнаруживается два класса. Первый — разрывы на входе: «не могу объяснить, о чём» и «не знаю, что выделять». Оба сигнализируют о том, что читатель вошёл в текст без цели и без критерия значимости. Эти разрывы возникают до чтения и определяют всё, что происходит потом: без фильтра любая стратегия работает вхолостую.

Второй класс — разрывы на выходе: «забылось через час», «перечитываю, но не понимаю», «умею пересказать, но не могу ответить, что думаю». Все три возникают уже после чтения — или в его процессе — и сигнализируют о том, что текст был обработан, но не усвоен. Причины разные: в одном случае — нет интеграции с долговременной памятью, в другом — перегрузка рабочей памяти, в третьем — отсутствие интерпретации. Но общий принцип коррекции один: добавить один короткий шаг после основного действия — запись ключевых идей своими словами, обзорный источник перед сложным текстом, один вопрос на оценку после пересказа.

### **Справочный блок: концентрат главы 0**

**Техника чтения** — операциональный приём: скимминг, сканирование, аннотирование. Отвечает на вопрос «как читать».

**Стратегия чтения** (reading strategy) — система управления когнитивным процессом: цель, вопросы,

уровень обработки, интеграция. Отвечает на вопрос «зачем читать и что делать с прочитанным».

**Три когнитивных механизма перехода:** рабочая память ограничена — стратегия снижает нагрузку через целенаправленный отбор; схемы в долговременной памяти активируются через вопросы до чтения; метакогнитивное управление (metacognitive control) позволяет корректировать процесс в режиме реального времени.

**Пять шагов перехода** (таблица 0.2):  
сформулируйте цель → поставьте вопросы → управляйте вниманием → интерпретируйте → интегрируйте в систему знаний.

**Ключевой вопрос для самопроверки:** можете ли вы ответить не только «о чём текст», но и «что из этого следует — для меня, для задачи, для дальнейшей работы»? Если да — переход к стратегическому чтению состоялся.

## Практические задания

**Задание 1. Проверка текущего уровня (10—15 минут)** Возьмите любую академическую статью или главу книги, которую читали за последние две недели. Не перечитывая её, попробуйте ответить письменно на три вопроса: (а) Какую проблему решает этот текст? (б) Какую позицию занимает автор? (в) Как эта информация может быть использована в вашей учёбе или работе? *Критерий:* если ответы на

любой из этих вопросов затруднены — вы можете точно назвать, на каком именно вопросе возникло затруднение.

**Задание 2. Переход к стратегическому чтению (20—25 минут)** Выберите незнакомый текст по своей теме объёмом 4—6 страниц. До начала чтения запишите: цель чтения одним предложением и два вопроса, на которые текст должен ответить. Читайте, управляя вниманием: введение и структура — внимательно; основная часть — с акцентом только на том, что отвечает на ваши вопросы; заключение — внимательно. После чтения дайте ответы на свои вопросы своими словами — не цитируя. *Критерий:* ответы занимают не более 5—7 предложений и написаны без обращения к тексту.

**Задание 3. Диагностика собственного чтения (10 минут)** Заполните таблицу 0.3 применительно к своей последней учебной или рабочей неделе. Выберите один симптом, который проявляется у вас наиболее часто. Запишите одно конкретное действие, которое вы предпримете при работе со следующим текстом. *Критерий:* вы можете объяснить, почему именно это действие адресует вашу причину затруднения — а не просто кажется полезным в целом.

Если вы дочитали эту главу — полагаем, у вас уже есть концептуальный ключ: переход от техники к стратегии — это переход от обработки текста к управлению собственным мышлением. Он не происходит сам по себе, но он достижим,

и именно для этого написана данная книга.

Однако, отметим, сам ключ ещё не открывает дверь. Чтобы стратегическое чтение стало возможным, нужно сначала ответить на более фундаментальный вопрос: что значит «понять текст» — и почему это самостоятельная интеллектуальная задача, а не побочный результат прочтения. Следующая часть — «Чтение как мышление» — делает именно этот шаг: она объясняет, почему понимание является навыком, который требует развития, а не автоматически следует из умения читать.

# **ЧАСТЬ I. ЧТЕНИЕ КАК МЫШЛЕНИЕ**

## **Глава 1. Почему понимание текста — это отдельный навык**

### **Иллюзия понимания**

Одна из самых устойчивых иллюзий в обучении — убеждение в том, что понимание текста (*text comprehension*) является естественным и автоматическим результатом чтения. Логика проста: если человек умеет читать, распознаёт слова, следует за предложениями и способен воспроизвести содержание — значит, он понимает текст. На практике это предположение систематически оказывается неверным.

Типичная ситуация выглядит так: студент читает главу учебника, тратит на это значительное время, может перескачать отдельные фрагменты — однако при попытке ответить на вопрос, требующий интерпретации, или применить прочитанное в новой задаче сталкивается с затруднением. Возникает разрыв между ощущением «я читал» и фактическим «я понял». Этот разрыв не случаен и не является признаком

неспособности. Он указывает на то, что в процессе чтения был пропущен самостоятельный и необходимый этап — этап построения смысла.

Разрыв особенно заметен при работе с академическими текстами, где смысл редко лежит на поверхности. Аргументы могут быть распределены по всему тексту, ключевые идеи — сформулированы косвенно, а логика — требовать реконструкции. В таких условиях простого чтения недостаточно.

Вместе с тем последствия нерешённой проблемы накапливаются постепенно. Чтение становится затратным по времени, но низкоэффективным по результату. Формируется зависимость от повторного перечитывания. Снижается способность к анализу и аргументации — при написании работ, при участии в дискуссиях, при принятии решений на основе текста. В конечном счёте чтение перестаёт быть инструментом мышления и превращается в формальную процедуру.

Отсюда следует главная задача этой главы: понимание текста — это не побочный эффект чтения, а самостоятельный когнитивный навык (*cognitive skill*), который требует развития, осознанности и специальных стратегий.

## **Что это такое: понимание как активный процесс**

Понимание текста можно определить как процесс построения смысла (*meaning-making*) на основе взаимодействия

между текстом и знаниями читателя. Ключевое слово здесь — «взаимодействие». Смысл не извлекается из текста как готовый продукт: он создаётся в результате работы, которую читатель проделывает с текстом.

Рассмотрим, гипотетический пример, который помогает увидеть это отчётливо. Возьмём фразу из академической статьи: «Исследования показывают, что внешняя валидность экспериментальных данных снижается при переносе в полевые условия». Читатель, знакомый с методологией исследований, мгновенно «разворачивает» за этой фразой целую систему смыслов: лабораторные условия отличаются от реальных, обобщение результатов требует осторожности, автор, вероятно, будет предостерегать от чрезмерно широких выводов. Читатель, не имеющий этого фона, прочитает те же слова — и поймёт, что «что-то снижается», но не поймёт, что именно это означает для интерпретации всей статьи. Текст один. Понимание — разное. И разница определяется не текстом, а тем, что читатель принёс к нему.

В академическом контексте понимание — это способность не только воспроизвести содержание текста, но и объяснить его структуру, выявить ключевые идеи, оценить аргументацию и применить полученную информацию в новой ситуации. На более прикладном уровне это означает способность ответить на вопрос: «Что на самом деле хотел сказать автор и как это связано с тем, что я уже знаю?»

Принципиально важно следующее: понимание не содер-

жится в тексте в готовом виде. Вот почему два человека, читающие один и тот же текст, приходят к разному уровню понимания — в зависимости от своих знаний, целей и применяемых стратегий. Понимание — это не свойство текста, а результат когнитивной деятельности (cognitive activity) читателя. И поскольку это так, понимание поддаётся управлению — а значит, и развитию.

## **Как это работает: четыре уровня когнитивной модели понимания**

Данные когнитивной психологии (cognitive psychology) показывают, что понимание текста — это не единое и неделимое действие, а многоуровневый процесс, в котором каждый уровень выполняет свою функцию. Отсутствие любого уровня ведёт к искажению результата. Взаимосвязь этих уровней и задействованных когнитивных процессов представлена на рисунке 1.1.



Рисунок 1.1 — Четыре уровня и процессы понимания текста

Первый уровень — декодирование (decoding). На этом уровне происходит распознавание слов и предложений. Он необходим, но недостаточен: декодирование обеспечивает доступ к информации, но не гарантирует её осмысления. У читателя, проработавшего материал первой книги серии «Читай умнее, учись быстрее», этот уровень, как правило, функционирует достаточно эффективно.

Второй уровень — локальное понимание (local comprehension). Здесь включается рабочая память (working memory), которая удерживает фрагменты текста и позволяет

связывать их между собой. Исследования в области когнитивной психологии свидетельствуют о том, что рабочая память имеет существенные ограничения по объёму: она способна одновременно удерживать лишь ограниченное количество значимых единиц информации. Представьте, что рабочая память — это небольшой стол, на котором вы раскладываете листочки с идеями. Пока листочков немного, вы можете видеть все сразу и выстраивать между ними связи. Как только листочков становится слишком много, стол переполняется — и вы начинаете терять нить. Именно на этом уровне возникает одна из типичных проблем: читатель «теряется» в середине длинного абзаца, не успевая связать его начало с концом. Первые предложения уже вытеснены со «стола» к тому моменту, как появляется вывод.

Третий уровень — глобальное понимание (global comprehension). Активируется долговременная память (long-term memory). Читатель начинает соотносить новую информацию с уже имеющимися знаниями через процесс активации схем (schema activation). Схема (schema) — это организованная структура знаний о какой-либо теме, хранящаяся в долговременной памяти. Хороший способ представить схему — это «папка с вопросами и ожиданиями», которая открывается, когда читатель встречает знакомую тему. Опытный юрист, читающий статью о договорном праве, открывает «папку», в которой уже лежат понятия, прецеденты, логика отношений — и новая информация «ложится» на гото-

вую структуру. Студент первого курса открывает ту же тему, но «папка» почти пуста — каждое новое понятие приходится осмысливать в изоляции, без опоры, без контекста. Это и объясняет, почему один и тот же текст кажется разным людям принципиально разным по сложности: дело не в тексте, а в том, что читатель принёс к нему из долговременной памяти. Если тема совершенно незнакома, схемы не активируются, и текст воспринимается как чрезвычайно сложный — даже при понимании каждого отдельного слова.

Четвёртый уровень — интерпретация (interpretation). Именно здесь происходит то, что отличает глубокое понимание от простого запоминания. Читатель реконструирует аргументацию автора, устанавливает причинно-следственные связи, оценивает доказательства, формирует собственную позицию. Если предыдущие уровни — это «получить информацию», то интерпретация — это «что с ней делать». Характерный признак того, что читатель достиг этого уровня: он может не просто воспроизвести текст, но и не согласиться с ним — аргументированно, со ссылкой на конкретные слабые места аргументации. Или согласиться — но объяснить, почему именно этот аргумент убедил, а не просто «я с автором согласен». Без четвёртого уровня чтение остаётся репродуктивным: текст воспринят, но мышление не было задействовано.

Характеристики каждого уровня систематизированы в таблице 1.1, которая показывает, что переход между уров-

ниями не является строго линейным. Читатель может возвращаться к предыдущим уровням, уточнять понимание, пересматривать интерпретацию. Это делает процесс динамичным — но именно поэтому он требует осознанного управления (*conscious regulation*), а не просто последовательного движения по тексту.

Таблица 1.1 систематизирует все четыре уровня по трём параметрам: задействованные когнитивные ресурсы, признак достижения уровня и типичная проблема, останавливающая переход. Работать с ней удобно в режиме самодиагностики: после любого значимого текста пройдите по колонке «признак наличия» и проверьте, на каком уровне ваше понимание завершилось.

Уровень	Что задействовано	Признак наличия	Типичная проблема
1. Декодирование (Decoding)	Перцептивная система	Читатель воспроизводит текст дословно	Медленное чтение; регрессии
2. Локальное понимание (Local comprehension)	Рабочая память	Читатель понимает абзац в целом	«Теряюсь» в длинных фрагментах
3. Глобальное понимание (Global comprehension)	Долговременная память; схемы	Читатель видит структуру и логику текста	Нет понимания связи между частями
4. Интерпретация (Interpretation)	Процессы высшего порядка	Читатель может ответить: «что из этого следует?»	Ограничение пересказом

Таблица 1.1 — Понимание текста: признаки и типичные проблемы на четырёх уровнях

Таблица 1.1 показывает, что четыре уровня — это не про-

сто шкала «хуже / лучше», а четыре принципиально разных когнитивных режима, каждый из которых задействует свои ресурсы. Декодирование и локальное понимание работают преимущественно с тем, что непосредственно присутствует в тексте: слова, предложения, абзацы. Их можно достичь при достаточном внимании — даже без специальных стратегий. Глобальное понимание и интерпретация задействуют ресурсы, которые читатель приносит к тексту: схемы долговременной памяти, фоновые знания, критическую оценку. Следствие прямое: их нельзя «выжать» из одного лишь внимательного чтения — они требуют активной работы.

Между уровнями 2 и 3 находится один из наиболее часто упускаемых переходов. Читатель понимает каждый абзац (уровень 2), но не видит, как они складываются в целое (уровень 3) — именно потому, что схемы долговременной памяти не были активированы перед чтением или не нашли точки опоры в тексте. Симптом хорошо знаком: «я всё понял по ходу чтения, но потом не смог объяснить, о чём была статья». Это не забывчивость — это отсутствие глобального понимания.

Переход от уровня 3 к уровню 4 — наиболее требовательный: он не происходит сам собой даже при полном глобальном понимании. Читатель может точно знать, что утверждает автор и как устроена его аргументация — и при этом не занять никакой позиции по отношению к этим утверждениям. Именно четвёртый уровень отличает чтение как когнитив-

ную деятельность от чтения как информационного потребления.

## Алгоритм: как формируется понимание

Понимание текста складывается из последовательности когнитивных действий, каждое из которых можно выполнять осознанно. Алгоритм этого процесса представлен на рисунке 1.2.



Рисунок 1.2 — Алгоритм действий при формировании

Шесть шагов алгоритма выстроены в определённой логике: каждый из них решает задачу, которая не может быть решена на предыдущем шаге, и создаёт условия для следующего. Первый шаг — формулирование цели — определяет, что именно читатель ищет. Без этого рабочая память лишена критерия отбора и вынуждена удерживать всё, что встречается, — что неизбежно ведёт к перегрузке уже на первых страницах. Второй шаг — активация знаний — включает в работу долговременную память до того, как начнётся чтение: читатель вспоминает, что уже знает о теме, и тем самым «готовит полки», на которые будет укладываться новая информация. Это принципиально снижает когнитивную нагрузку при чтении.

Третий шаг — выделение главного — требует постоянного различения между «это важно для моей цели» и «это просто присутствует в тексте». Именно здесь формируется структура, а не поток. Четвёртый шаг — установление связей — переводит читателя с уровня отдельных утверждений на уровень отношений между ними: причина и следствие, аргумент и контраргумент, тезис и доказательство. Пятый шаг — переформулирование — служит встроенным тестом: если читатель не может объяснить прочитанное своими словами, это сигнал, что понимание ещё не состоялось. Шестой шаг — применение — закрепляет информацию в системе знаний

через связь с реальной задачей или ситуацией. Именно этот шаг отделяет чтение, которое что-то меняет, от чтения, которое не оставляет следа.

В таблице 1.2 каждый шаг развёрнут с указанием признака его выполнения и типичной ошибки, которая останавливает процесс. Таблица фиксирует для каждого шага один измеримый признак выполнения и одну типичную ошибку, останавливающую процесс — это позволяет использовать её не как список действий, а как инструмент диагностики: если результат чтения кажется неполным, достаточно пройтись по колонке «признак выполнения» и найти первый шаг, который не был выполнен. Тут можно увидеть, что разница между читателем, который понял текст, и тем, кто его просто прочитал, определяется тем, были ли выполнены шаги 4—6. Именно здесь пролегает граница между воспроизведением и пониманием.

Шаг	Признак выполнения	Типичная ошибка
1. Сформулировать цель	Цель записана в одном предложении до начала чтения	Чтение без цели → рассеянное внимание
2. Активировать знания	Читатель может назвать 2–3 вещи, которые уже знает о теме	Пропуск этапа → текст кажется полностью новым и сложным
3. Выделить главное	Читатель может назвать главную мысль каждого раздела	Равномерное внимание ко всему → перегрузка деталями
4. Установить связи	Читатель видит: что является причиной, что следствием, что поддерживает главный тезис	Восприятие текста как несвязанного набора утверждений
5. Переформулировать	Читатель может объяснить текст без цитирования	Ограничение пересказом → иллюзия понимания
6. Применить	Читатель может ответить: «как это меняет мой взгляд на проблему?»	Завершение чтения без попытки применить информацию

Таблица 1.2 — Алгоритм формирования понимания: признаки выполнения и типичные ошибки

Шесть шагов образуют два функциональных блока, и их различие важно понимать. Шаги 1—3 (цель, активация знаний, выделение главного) — это подготовительные операции: они не обеспечивают понимание сами по себе, но создают условия, без которых понимание не состоится. Пропуск шага 1 означает, что рабочая память входит в текст без фильтра. Пропуск шага 2 означает, что долговременная память не подключена — новые идеи некуда «положить». Пропуск шага 3 означает, что всё воспринимается как одинаково важное — и рабочая память перегружается.

Шаги 4—6 (установление связей, переформулирование,

применение) — это операции построения понимания. Именно здесь происходит переход от уровней 1—2 к уровням 3—4. Шаг 4 строит глобальную структуру — без него текст остаётся набором понятых абзацев, а не аргументом. Шаг 5 проверяет, состоялось ли понимание: если переформулировать не получается, значит усвоена формулировка, но не смысл. Шаг 6 превращает понимание в знание, пригодное для использования.

Что теряется при пропуске шагов 4—6? Читатель выходит из текста с хорошей текстовой базой и без ситуационной модели: он знает, что сказано, но не знает, что это означает для его задачи. Через неделю содержание текста размывается — именно потому, что не было связано ни с чем за его пределами.

## **Сценарии: где именно возникает разрыв**

Чтобы увидеть, как эта граница проявляется на практике, рассмотрим три конкретных ситуации — учебную, исследовательскую и профессиональную.

**Сценарий 1: студент-магистрант, работающий с теоретической литературой.** Студент готовится к экзамену по методологии научного исследования. Он читает статью о концепции валидности (validity), выделяет определения, переписывает ключевые термины. На экзамене он воспроизводит определение точно. Однако на вопрос «почему

внутренняя и внешняя валидность находятся в противоречии?» — молчит. Уровни 1 и 2 (декодирование и локальное понимание) были достигнуты, уровень 3 (глобальное понимание: связи между понятиями) — нет. Студент запомнил элементы, но не построил структуру.

**Сценарий 2: аспирант, работающий с источниками для обзора литературы.** Аспирант читает пятую статью по одной и той же теме. Каждую он добросовестно конспектирует. После пятой статьи он понимает, что не может объяснить, чем позиция третьего автора отличается от первого — они «сливаются» в памяти. При каждом отдельном чтении уровень 3 достигался, но интерпретация (уровень 4) — сравнение и оценка позиций — не выполнялась. Результат: пять текстов прочитаны, но целостного понимания исследовательского поля нет.

**Сценарий 3: руководитель, работающий с аналитическим отчётом.** Директор департамента получает отчёт о результатах опроса сотрудников. Он читает внимательно, отмечает цифры. На совещании озвучивает данные — но не замечает, что в методологическом разделе выборка была нерепрезентативной, а выводы авторов не вытекают из приведённых данных. Уровни 1—3 достигнуты, уровень 4 (критическая оценка аргументации) — нет. Отсутствие интерпретации привело к принятию решения на основе ненадёжной информации.

Во всех трёх случаях проблема не в чтении как таковом.

Проблема в том, что процесс останавливается раньше, чем достигает полноценного понимания.

## **Типичные ошибки и заблуждения**

Каждая из типичных ошибок понимания имеет когнитивный корень — конкретный механизм, по которому мозг «выбирает» более лёгкий путь вместо более результативного. Механизм понятен: ошибки воспроизводятся устойчиво — они не следствие невнимательности, а следствие того, как устроена когнитивная система. Таблица 1.3 фиксирует для каждой из пяти ошибок узнаваемый симптом и одно конкретное корректирующее действие — не перестройку всего подхода к чтению, а точечное изменение одной операции, устраняющее именно эту проблему. Понимание этого корня — первый шаг к коррекции.

Как показано на рисунке 1.3, большинство ошибок понимания имеют конкретную и распознаваемую форму.



Рисунок 1.3 — Наиболее распространённые ошибки понимания

Таблица 1.3 систематизирует эти ошибки — с симптомами, корневыми причинами и конкретными способами коррекции. Показано, что у каждой ошибки есть конкретная причина и конкретное действие, которое её устраняет. Общая закономерность здесь такова: мозг склонен принимать наиболее «экономный» маршрут — и это не дефект, а нормальная работа когнитивной системы по сохранению ресурса. Управление пониманием означает умение сознательно выбирать более затратный, но более результативный путь именно в те моменты, когда это имеет значение.

<b>Ошибка</b>	<b>Симптом</b>	<b>Причина</b>	<b>Как исправить</b>
Автоматическое понимание	«Я читал внимательно — значит, я понял»	Смешение декодирования с пониманием	После каждого раздела задавать вопрос: «Что я только что прочитал?»
Ориентация на объём	Читатель стремится прочитать больше, не проверяя понимание	Подмена качества количеством	Установить правило: не двигаться дальше, пока не можешь объяснить прочитанное
Узнавание (recognition) вместо понимания	Текст кажется знакомым → создаётся иллюзия понимания	Поверхностное сходство с уже известным	Проверить: можно ли объяснить идею человеку, незнакомому с темой?
Игнорирование трудных мест	Читатель пропускает непонятные фрагменты	Избегание когнитивного дискомфорта (cognitive discomfort)	Помечать непонятные места и возвращаться к ним — именно там часто содержится ключевая идея
Ограничение пересказом	Читатель может воспроизвести — но не объяснить или применить	Остановка на уровнях 2–3	Завершать чтение вопросом: «С чем я согласен? Что меня удивило? Что я оспарю?»

Таблица 1.3 — Ошибки понимания: симптом, причина, коррекция

Если сгруппировать пять ошибок по природе их возникновения, обнаруживается два принципиально разных класса. Первые три — «автоматическое понимание», «ориентация на объём» и «узнавание вместо понимания» — это ошибки оценки: читатель принимает более лёгкую когнитивную операцию за более трудную. Декодирование принимается за понимание, объём — за качество, знакомость формулировки — за усвоение смысла. Все три возникают потому, что результат «лёгкой» операции субъективно неотличим от результата «трудной»: и в том, и в другом случае читатель

чувствует, что «прочитал». Именно это делает их наиболее устойчивыми — они не воспринимаются как ошибки в момент совершения.

Четвёртая и пятая ошибки — «игнорирование трудных мест» и «ограничение пересказом» — это ошибки остановки: читатель доходит до точки, где когнитивное усилие резко возрастает, и выбирает не преодолеть её, а обойти. Трудный абзац пропускается; интерпретация не запускается, потому что пересказ уже даёт ощущение завершенности. Эти ошибки принципиально отличаются от первых трёх: читатель нередко замечает их — ощущает дискомфорт от непонятого фрагмента или чувствует, что «что-то упускает», — но выбирает не реагировать. Коррекция здесь требует не изменения восприятия, а изменения поведенческой реакции на дискомфорт: вернуться к трудному месту, а не двигаться дальше.

## **Ограничения: когда понимание особенно затруднено**

Знать об ошибках — важно. Но не менее важно понимать, в каких объективных условиях понимание затрудняется само по себе — иначе трудности воспринимаются как личный провал, а не как нормальная реакция когнитивной системы.

*Незнакомая предметная область.* Когда тема совершенно незнакома, схемы в долговременной памяти не активи-

руются, и каждое новое понятие воспринимается в изоляции. Данные когнитивных исследований показывают, что в этом случае когнитивная нагрузка (cognitive load) резко возрастает: рабочая память перегружается быстрее обычного, поскольку ей приходится обрабатывать не только новую информацию, но и создавать с нуля структуры для её хранения. Это напоминает попытку собрать пазл, не зная, какая картинка должна получиться: каждый фрагмент воспринимается в отдельности, а общая форма не складывается. Решение — сначала получить общее представление о теме через обзорные источники или словари и только затем переходить к детальному чтению. Такой двухэтапный подход не удваивает работу — он делает второй этап несравнимо продуктивнее.

*Усталость и высокая когнитивная нагрузка.* Усталость снижает качество понимания, поскольку именно интерпретация — самый ресурсоёмкий из четырёх уровней. Читать академический текст в состоянии истощения — значит фактически оставаться на уровнях 1—2: декодирование работает, но схемы не активируются и интерпретация не запускается. Это не проблема мотивации, а физиологическое ограничение, учёт которого позволяет лучше планировать работу с текстами: сложные первичные источники — в периоды максимального ресурса; задачи, требующие меньшей глубины, — на время усталости.

*Тип текста.* Наконец, сам жанр имеет значение. Теоретические и аргументативные тексты требуют более активного

управления пониманием, чем описательные или нарративные, поскольку в них смысл строится не через последовательное изложение фактов, а через систему взаимосвязанных утверждений и контраргументов. Применение одного и того же подхода ко всем жанрам неизбежно снижает эффективность — об этом подробнее в главах, посвящённых выбору стратегии чтения.

## **Инструменты: как поддержать понимание**

Почему одни действия во время чтения реально помогают понять текст глубже, а другие создают лишь иллюзию работы? Ответ лежит в когнитивных механизмах, которые каждый инструмент задействует.

*Вопросы до, во время и после чтения* — простейший и одновременно мощнейший инструмент. Механизм работает следующим образом: как только читатель формулирует вопрос, его мозг переключается из режима «воспринимать» в режим «искать». Это принципиальная разница. В режиме «воспринимать» рабочая память пассивно фиксирует поступающую информацию без приоритизации — и быстро переполняется. В режиме «искать» появляется фильтр: читатель замедляется на релевантных местах и ускоряется на нерелевантных, не теряя нити. Исследования показывают, что эксплицитная активация предварительных знаний через вопро-

сы («Что я уже знаю об этой теме?» перед чтением) значительно улучшает понимание и запоминание — потому что создаёт «крючки», за которые цепляется новое знание.

*Переформулирование своими словами* (paraphrasing) — лучший личный тест на то, произошло ли понимание. Парадокс в том, что многие читатели переоценивают своё понимание именно потому, что могут воспроизвести фразы автора: слова кажутся знакомыми, а значит — «понятыми». Переформулирование немедленно обнажает иллюзию: если читатель не может объяснить идею другими словами, это сигнал, что он запомнил формулировку, но не усвоил смысл. По этой причине правило «объясни это человеку, незнакомому с темой» — один из самых надёжных тестов на глубокое понимание: нельзя передать то, чего не понимаешь сам.

*Активная самопроверка* (active recall) — воспроизведение усвоенного по памяти без обращения к тексту. Этот инструмент работает иначе, чем простое перечитывание, и значительно эффективнее его. Каждый раз, когда читатель пытается извлечь информацию из памяти (а не из текста перед глазами), он укрепляет связи в долговременной памяти. Перечитывание создаёт ощущение знакомости; воспроизведение создаёт реальный доступ. Простейшая форма самопроверки — закрыть текст после каждого раздела и письменно ответить на вопрос: «Что здесь главное?» Если ответ не получается без обращения к тексту — понимание ещё не сформировалось на нужном уровне.

*Мониторинг понимания* (comprehension monitoring) — осознанная проверка того, насколько читатель действительно понимает текст в каждый момент чтения — является одним из ключевых метакогнитивных (metacognitive) навыков. Его суть — не просто читать, но одновременно отслеживать. «понимаю ли я прямо сейчас?» Опытные читатели делают это автоматически; начинающие — нередко обнаруживают, что «прочитали страницу», но не могут воспроизвести ни одной идеи с неё. Развитие мониторинга понимания начинается с простого: периодически останавливаться и задавать себе вопрос «что я только что прочитал?» — не для того, чтобы ответить развёрнуто, а чтобы убедиться, что ответ вообще существует.

Эти инструменты будут развёрнуто рассмотрены в последующих главах, поскольку они лежат в основе большинства стратегий чтения, представленных в этой книге.

### **Справочный блок: концентрат главы 1**

**Понимание текста** (text comprehension) — не автоматический результат чтения, а самостоятельный когнитивный навык. Смысл не извлекается из текста — он создаётся читателем в процессе активной работы с ним.

**Четыре уровня понимания** (таблица 1.1): декодирование (decoding) → локальное понимание (local comprehension) → глобальное понимание (global comprehension) → интерпретация (interpretation). Каждый следующий уровень требует предыдущего, но

не следует из него автоматически. Чаще всего разрыв возникает на переходе к уровням 3 и 4.

**Алгоритм** (таблица 1.2): цель → активация знаний → выделение главного → установление связей → переформулирование → применение. Разрыв чаще всего возникает на шагах 4—6.

**Три ключевых инструмента:** вопросы до чтения (активируют режим «поиск»), переформулирование своими словами (тест на реальное понимание), активная самопроверка (воспроизведение без текста).

**Главная ловушка:** принимать узнавание (recognition) за понимание. Текст может казаться вам знакомым — и при этом оставаться непонятым на уровнях 3 и 4.

**Ключевой вопрос для самопроверки:** можете ли вы не только воспроизвести текст, но и объяснить его структуру, оценить аргументы и ответить: «что из этого следует — для меня, для моей задачи?»

## Практические задания

### Задание 1. Диагностика уровня понимания (10—15 минут)

Возьмите академический текст, который вы читали в течение последних двух недель. Не обращаясь к нему, письменно ответьте на три вопроса: (а) Какова главная идея текста? (б) Какие аргументы автор использует для её обоснования? (в) С чем вы согласны, а что вызывает у вас сомнение?

*Критерий:* если вопрос (а) выполнен, но (б) и (в) вызывают затруднение — вы можете точно сказать, на каком именно вопросе возникла остановка. Это ваша конкретная точка роста в рамках данной главы.

### **Задание 2. Чтение с остановками (25—30 минут)**

Выберите незнакомый текст объёмом 4—5 страниц. Разделите его на три смысловые части. После каждой части закрывайте текст и письменно отвечайте на два вопроса: «Что здесь главное?» и «Как это связано с тем, что я читал до этого?» *Критерий:* ваши ответы не содержат цитат из текста, а сформулированы собственными словами. Если ответ не получается без обращения к тексту — это сигнал того, что глобальное понимание ещё не сформировалось, и имеет смысл перечитать раздел с явной целью: найти главную мысль.

### **Задание 3. Интерпретация и оценка (15 минут)**

После прочтения любого академического текста задайте себе три вопроса четвёртого уровня: «Каков главный тезис автора?», «Насколько убедительны его аргументы — и почему?», «Что из этого я могу использовать в своей учёбе или работе?» Записывайте ответы — по 2—3 предложения на каждый. *Критерий:* выполняйте это задание после каждого значимого текста на протяжении двух недель, затем сравните первые и последние записи. Стали ли ответы более точными, развёрнутыми и аргументированными — это и будет измеримым свидетельством того, что навык развивается.

Таким образом, четыре уровня понимания — это карта. Но карта не объясняет, почему один читатель движется по ней уверенно, а другой застревает на локальном понимании — даже прилагая значительные усилия. Что именно происходит на переходах между уровнями? Какие когнитивные механизмы обеспечивают путь от воспринятого абзаца к целостной интерпретации — и какие блокируют его? Без ответа на этот вопрос знание о четырёх уровнях остаётся диагностической схемой без инструкции по применению.

## **Глава 2. Модель глубокого чтения: от восприятия к интерпретации**

### **Когда понимание остаётся неполным**

Предыдущая глава установила, что понимание текста — это самостоятельный когнитивный навык, включающий четыре уровня: декодирование, локальное понимание, глобальное понимание и интерпретацию. Но знать, что эти уровни существуют, ещё недостаточно. Чтобы управлять процессом чтения осознанно, необходимо разобраться в том, что происходит на переходах между ними: почему одни читатели легко движутся от восприятия к интерпретации, а другие застревают на локальном понимании — даже при значительных усилиях.

Ответ на этот вопрос даёт модель глубокого чтения (deep reading model). Она описывает не только уровни, но и когнитивные механизмы, которые обеспечивают — или блокируют — переход между ними. Понимание этих механизмов превращает чтение из интуитивного процесса в управляемое мышление.

# Почему смысл конструируется, а не извлекается

Наиболее распространённое заблуждение состоит в том, что чтение — это линейный процесс, в ходе которого смысл «раскрывается» по мере продвижения по строкам. Согласно этому представлению, достаточно внимательно прочитать текст — и понимание придёт само.

Механизм здесь иной. Смысл не извлекается из текста напрямую — он конструируется (*meaning construction*) читателем на основе взаимодействия между текстовой информацией и его когнитивными ресурсами: знаниями, целями, вниманием и рабочей памятью. Вот почему два читателя, работающих с одним и тем же текстом, приходят к существенно разному пониманию.

Это означает, что глубина понимания определяется не объёмом прочитанного, а характером обработки информации. Читатель, который прошёл текст быстро, но осмысленно, понимает его лучше, чем тот, кто перечитывал медленно, но пассивно. Этот принцип лежит в основе всей книги.

Исследования в области когнитивной науки свидетельствуют о том, что при чтении в памяти читателя одновременно формируются две структуры. Текстовая база (*text base*) — это относительно точное представление того, что буквально сказано в тексте: набор пропозиций, непосредственно извле-

чённых из предложений. Если читатель после завершения статьи может дословно воспроизвести несколько ключевых определений, но не может объяснить, зачем они введены, — перед нами типичная текстовая база без ситуационной модели.

Ситуационная модель (situation model) — это более глубокое ментальное представление о том, что текст описывает: модель реальности, которую выстраивает читатель, интегрируя текстовую информацию с собственными знаниями, опытом и целями. Аспирант, написавший в заметках: «Автор утверждает X — но это противоречит тому, что я читал у Y; нужно проверить, как соотносятся их эмпирические данные» — строит ситуационную модель. Он не просто зафиксировал информацию: он вписал её в уже существующую картину понимания и обнаружил точку напряжения.

Именно ситуационная модель отвечает за долговременное понимание и возможность применять прочитанное. Без её формирования чтение остаётся поверхностным, даже если текстовая база построена точно. Практическое следствие: если вы обнаруживаете, что хорошо помните, «что сказано» в статье, но затрудняетесь объяснить, «что это означает» для вашей задачи — скорее всего, ситуационная модель не была построена.

Ключевые различия между поверхностным и глубоким чтением систематизированы в таблице 1.4, где показано, что разница между поверхностным и глубоким чтением — это

прежде всего разница в том, что остаётся в памяти и какого уровня выводы становятся возможными. Логика таблицы построена по семи параметрам — от цели чтения до требуемого усилия: каждый параметр показывает, в чём именно два подхода расходятся, а не просто констатирует, что один «лучше» другого. Работать с ней удобно как с диагностическим зеркалом: пройдитесь по каждому параметру и отметьте, какой столбец точнее описывает вашу обычную практику — это даст точку отсчёта для целенаправленной работы.

Параметр	Поверхностное чтение (surface reading)	Глубокое чтение (deep reading)
Цель	Прочитать текст	Понять, оценить и использовать текст
Что формируется	Текстовая база — воспроизведение сказанного	Ситуационная модель — понимание смысла
Управление вниманием	Реактивное — следует за текстом	Активное — читатель управляет фокусом
Использование знаний	Минимальное — схемы не активируются	Систематическое — новая информация связывается с известным
Вывод по прочтении	«Я прочитал»	«Я понял, оценил и могу применить»
Запоминание	Краткосрочное	Устойчивое — информация интегрируется в систему знаний
Требуемое усилие	Низкое — следование по тексту	Высокое — активная переработка информации

Таблица 1.4 — Поверхностное и глубокое чтение: сравнительная характеристика

Таблица 1.4 показывает, что поверхностное и глубокое чтение — это не просто разные скорости или разные степени

внимательности. Это принципиально разные способы взаимодействия с текстом, и разница между ними проявляется уже на уровне цели: поверхностное чтение ориентировано на факт прочтения, глубокое — на понимание, оценку и применение. Отсюда вытекает всё остальное.

Ключевое различие, которое часто недооценивают, касается управления вниманием. При поверхностном чтении внимание реактивно — оно следует за текстом, замедляясь там, где текст замедляет (крупный шрифт, подчёркнутое, выделенное), и ускоряясь там, где текст кажется однородным. При глубоком чтении внимание активно — читатель управляет им, исходя из своей цели: намеренно замедляется на аргументах, которые относятся к его вопросу, и намеренно ускоряется на материале, который уже известен или менее релевантен. Именно это управление — а не само по себе «внимательное» чтение — создаёт ситуационную модель.

Последняя строка таблицы («требуемое усилие») не случайно завершает сравнение. Высокое усилие глубокого чтения — не недостаток и не плата за «правильность»: это следствие того, что активная переработка информации нагружает рабочую память и когнитивный контроль значительно сильнее пассивного следования по строкам. Это усилие — необходимое условие формирования устойчивого знания: без него информация остаётся в рабочей памяти и не переходит в долговременную.

# Когнитивные механизмы перехода между уровнями

Понимание того, что происходит на каждом переходе между уровнями, позволяет диагностировать проблемы и целенаправленно их устранять.

*Переход от декодирования к локальному пониманию* — это переход от распознавания слов к построению смысла предложений. Исследования свидетельствуют о том, что этот переход требует выведения умозаключений (inference making): читатель заполняет смысловые пробелы, которые автор не эксплицировал. Рассмотрим пример: «Студент опоздал на экзамен. Дверь аудитории была закрыта». В тексте нет слов «его не пустили» и «он не смог сдать» — но большинство читателей мгновенно восстанавливают эту связь. Это и есть умозаключение: читатель достраивает смысловые звенья на основе знания о том, как устроен мир. Когда тема незнакома, умозаключения не строятся — не потому что читатель невнимателен, а потому что ему не из чего их строить. Предложения воспринимаются как несвязанные фрагменты, и рабочая память, пытаясь их удержать, перегружается ещё до конца абзаца.

*Переход от локального к глобальному пониманию* — это переход от понимания отдельных фрагментов к видению структуры и логики всего текста. Когнитивная наука фикс-

сирует, что этот переход опирается на активацию долговременной памяти: читатель соотносит текущую информацию с тем, что уже знает о теме. Здесь хорошо работает следующая аналогия: представьте, что вы наблюдаете за шахматной партией. Новичок видит ходы — он понимает, что конь переместился и что слон атакует. Опытный игрок видит позицию: он понимает, куда движется игра, какой план реализует каждая сторона. Один и тот же набор ходов — два принципиально разных уровня понимания. Разница определяется не тем, что происходит на доске, а тем, что хранится в долговременной памяти. Если фоновые знания отсутствуют или не активированы перед чтением, глобальная структура не выстраивается — текст воспринимается как хаотичный, даже при понимании каждого абзаца.

*Переход от глобального понимания к интерпретации* — наиболее требовательный. Исследования в области когнитивной науки связывают его с двумя ключевыми процессами. Самообъяснение (self-explanation) — это формулирование смысла прочитанного своими словами после каждого значимого раздела. Механизм прост: когда читатель пытается объяснить идею «в своих словах», он сразу обнаруживает, где понимание реальное, а где — иллюзорное. Слова автора воспроизвести можно, а своих слов нет — значит, смысл не был усвоен, только запомнена формулировка. Проработанный опрос (elaborative interrogation) — это привычка задавать себе вопрос «почему?» применительно к утверждению.

ям автора. «Автор утверждает, что X» — это текстовая база. «Почему автор утверждает, что X? Что именно это означает в контексте проблемы?» — это начало интерпретации. Именно вопрос «почему» запускает переход от воспроизведения к мышлению. Оба процесса существенно увеличивают глубину понимания, но требуют осознанного усилия. Без них чтение останавливается на уровне 3, и читатель не формирует собственной позиции.

## **Сценарии: как работает модель на практике**

Три разных контекста — учебный, исследовательский и профессиональный — показывают, как конкретно проявляется остановка на том или ином уровне.

**Сценарий 1: студент, читающий главу учебника по социологии.** Студент читает раздел о теории социального капитала. Он понимает каждое предложение (уровень 1—2), может пересказать содержание главы (уровень 3). Однако на семинаре, когда преподаватель просит объяснить, почему теория подвергается критике, студент затрудняется. Глобальное понимание достигнуто, но ситуационная модель не построена — студент не соотнёс теорию с реальными примерами и не задал себе вопрос «почему». Переход к уровню 4 не состоялся. Если бы после каждого раздела он задавал себе вопрос «что это означает на практике?» и записывал ответ,

уровень интерпретации был бы достигнут.

**Сценарий 2: аспирант, работающий со статьёй для диссертации.** Аспирант изучает методологическую статью о смешанных методах исследования. Он внимательно читает, делает выписки определений (уровень 2). Через месяц при написании главы диссертации обнаруживает, что не может связно объяснить разницу между двумя подходами. Формировалась текстовая база, но не ситуационная модель. Выписки слов автора не заменяют собственного объяснения. Если бы аспирант после чтения строил краткую схему «основной тезис → аргументы → ограничения» — ситуационная модель закрепилась бы через структурирование.

**Сценарий 3: руководитель отдела, анализирующий конкурентный отчёт.** Руководитель читает аналитический отчёт о конкурентах. Он быстро извлекает ключевые цифры (уровень 2—3) и сообщает их команде. Позднее выясняется, что данные были представлены в выгодном для конкурента свете: методология измерения существенно отличалась от принятой в отрасли. Глобальное понимание было достигнуто, но интерпретация — критическая оценка допущений и методологии — не была выполнена. Вопрос «как это измерялось и почему именно так?» изменил бы вывод.

# Диагностика: как определить свой текущий уровень

Все три сценария указывают на одну закономерность: проблема не в том, что читатель не старался, а в том, что процесс остановился раньше, чем достиг нужного уровня. Чтобы целенаправленно устранить это, нужно сначала точно определить, где именно происходит остановка — иначе любые усилия расщедоточатся по всем уровням сразу и не дадут видимого результата.

Диагностика работает следующим образом: после прочтения любого текста читатель последовательно выполняет три контрольных действия. Первое — формулирует главную идею в одном предложении без обращения к тексту (проверка уровня 3: глобальное понимание). Второе — перечисляет три основных аргумента, которые автор использует для её обоснования (проверка перехода к уровню 4: структура аргументации). Третье — называет одно, с чем согласен, и одно, с чем не согласен — аргументированно (проверка полноценного уровня 4: интерпретация). Если первое действие выполнено, а второе и третье вызывают затруднения — переход к интерпретации не состоялся. Если первое действие само по себе даётся с трудом — проблема на уровне 3 или даже 2. Знание точки остановки позволяет адресовать именно её, а не работать «вообще лучше».

Таблица 1.5 позволяет самостоятельно определить, на каком именно уровне это происходит у вас, и получить конкретную рекомендацию. Показано, что у каждого затруднения есть конкретная причина — и конкретный следующий шаг, который её устраняет. Важная оговорка: диагностическая карта — не приговор. Остановка на уровне 2 или 3 не означает слабости — она означает, что именно здесь нужно направить внимание при следующей работе с текстом.

<b>Симптом</b>	<b>Вероятная причина</b>	<b>Действие</b>
Понимаю каждое предложение, но теряюсь в тексте	Перегрузка рабочей памяти; умозаключения не строятся	После каждого абзаца спросите себя: «Как это связано с предыдущим?»
Понимаю главу, но через неделю не могу её воспроизвести	Текстовая база сформирована, ситуационная модель — нет	После чтения постройте краткую схему или напишите резюме своими словами
Понимаю структуру текста, но не могу оценить аргументы	Достигнут уровень 3, переход к интерпретации не произошёл	Задайте себе вопрос: «Почему автор так утверждает? Что могло быть иначе?»
Читаю быстро, но при обсуждении теряюсь	Поверхностное чтение — ситуационная модель не формируется	Замедлите темп; делайте краткие остановки для самообъяснения
Понимаю текст, но не могу применить в своей работе	Интерпретация не связана с собственным контекстом	Спросите себя: «Как это применимо к моей задаче или исследованию?»

Таблица 1.5 — Диагностика уровня чтения: симптом → вероятная причина → действие

Таблица 1.5 работает как диагностический инструмент: каждая строка описывает конкретный симптом — признак,

который читатель может наблюдать у себя без внешней обратной связи. Важно понимать, что пять симптомов образуют не случайный список, а последовательность, отражающую нарастание трудности: первые два («понимаю каждое предложение, но теряюсь» и «понимаю главу, но не могу воспроизвести») указывают на остановку на переходах 1→2 и 2→3 соответственно. Три остальных касаются перехода к интерпретации — наиболее требовательному и наиболее часто пропускаемому.

Если сгруппировать строки по природе затруднения, обнаруживается два класса проблем. Первый — проблемы построения: читатель не может выстроить ни локальную связность («теряюсь в тексте»), ни глобальную структуру («через неделю не воспроизведу»), ни критическую дистанцию («не могу оценить аргументы»). Эти проблемы указывают на то, что рабочая память перегружена или нужные когнитивные схемы не активированы. Второй — проблемы применения: читатель понимает текст в момент чтения, но теряет его при обсуждении или не может перенести в собственный контекст. Это признак того, что ситуационная модель формировалась, но не была закреплена через самообъяснение или проработанный опрос.

Каждое из пяти действий в колонке «Действие» адресует ровно один разрыв — не весь подход целиком. Именно это делает таблицу практически применимой: не нужно «читать лучше вообще»; нужно выполнить одно конкретное дей-

ствие в том месте, где процесс остановился.

## Типичные ошибки и их коррекция

Ошибки здесь возникают не из-за невнимательности — они коренятся в неверном представлении о том, где заканчивается работа с текстом.

*Преждевременная остановка на уровне локального понимания.* Читатель достигает ощущения «я понял абзац» и продолжает движение вперёд, не строя глобальной структуры. Почему это происходит: ощущение «понял» появляется уже на уровне 2 — и оно субъективно вполне убедительное. Рабочая память воспринимает «отсутствие трудностей» как сигнал того, что задача выполнена. В результате к концу текста связного понимания нет — есть набор понятых абзацев, не складывающихся в целое. *Коррекция:* после каждого раздела делать паузу и формулировать его главную мысль в одном предложении без обращения к тексту.

*Попытка перейти к интерпретации, минуя уровни 2 и 3.* Читатель, хорошо знакомый с темой, иногда начинает оценивать аргументы, не уточнив, что именно автор утверждает. Это происходит потому, что активированные схемы из долговременной памяти «подсказывают» ожидаемое содержание — и читатель оценивает его вместо реального. Результат: критика направлена не против реальной позиции автора, а против её собственной версии. *Коррекция:* сначала убедить-

ся, что позиция автора сформулирована точно — и только затем её оценивать.

*Перегрузка рабочей памяти при работе со сложным текстом.* Читатель пытается удержать в голове слишком много одновременно: определения, аргументы, примеры, структуру. Когнитивные ресурсы исчерпываются именно тогда, когда они нужнее всего — при переходе к интерпретации. *Коррекция:* выносить информацию во внешнюю систему — краткие записи, схемы, аннотации — чтобы разгрузить рабочую память и направить её на обработку смысла, а не на удержание деталей.

## **Практическое применение: алгоритм управления уровнями**

Понимание ошибок открывает путь к их устранению — через конкретный алгоритм работы. Последовательность шагов при применении модели глубокого чтения представлена на рисунке 1.4.

Алгоритм построен так, что каждый шаг адресует конкретный переход между уровнями понимания — и одновременно создаёт условия для следующего шага. Шаг 1 — формулирование цели и вопроса до начала чтения — активизирует в долговременной памяти релевантные схемы и задаёт фильтр для рабочей памяти: что считать важным, а что можно читать с меньшей глубиной. Без этого шага читатель

движется по тексту реактивно, не управляя распределением когнитивного ресурса. Шаг 2 — активное чтение с умозаключениями — обеспечивает переход от декодирования к локальному пониманию: читатель не просто воспринимает слова, а достраивает логические связи между ними. Это особенно важно в местах, где текст предполагает фоновые знания, которые у читателя могут отсутствовать.

Шаг 3 — формулирование главной мысли каждого раздела в одном предложении без текста — переключает внимание с локального на глобальное: читатель вынужден увидеть раздел как целое, а не как последовательность абзацев. Это простейший и при этом один из самых эффективных способов начать строить ситуационную модель. Шаги 4—6 — построение структуры, критическая оценка и связь с собственным контекстом — обеспечивают переход к полноценной интерпретации. Они требуют наибольшего когнитивного усилия и чаще всего пропускаются: после трёх предыдущих шагов возникает ощущение завершенности. Оно обманчиво: именно шаги 4—6 определяют, останется ли прочитанное в памяти через неделю и сможет ли читатель использовать информацию в реальной задаче.

В таблице 1.6 алгоритм развёрнут полностью: для каждого шага указан конкретный инструмент и признак выполнения. Алгоритм применяется к любому академическому тексту независимо от его объёма. При первых применениях удобно двигаться по таблице пошагово, сверяясь с колонкой

«признак выполнения» после каждого шага — это помогает не перепрыгивать через переходы и замечать, где именно понимание ещё не достигнуто.

Шаг	Действие	Инструмент	Признак выполнения
1	Сформулировать цель и вопрос до начала чтения	Запись одного предложения	Вопрос задан конкретно: «Каков тезис автора и как он его обосновывает?»
2	Читать активно, строя умозаключения	Мысленные связи: «это значит, что...», «следовательно...»	Читатель может заполнить пробелы в логике автора
3	После каждого раздела: сформулировать главную мысль	Одно предложение без обращения к тексту	Предложение написано своими словами
4	По окончании: построить структуру текста	Схема: тезис → аргументы → вывод	Структура видна без обращения к оригиналу
5	Критически оценить позицию автора	Вопросы: «Почему именно так?», «Что не учтено?»	Сформулирована хотя бы одна точка согласия и одна — несогласия
6	Связать с собственным контекстом	Вопрос: «Как это применимо к моей задаче?»	Зафиксирован конкретный способ применения

Таблица 1.6 — Алгоритм глубокого чтения: шаги, инструменты и признаки выполнения

Таблица 1.6 показывает, что каждый шаг алгоритма соответствует определённому переходу между уровнями понимания. Шаги 1—2 обеспечивают переход от декодирования к локальному пониманию; шаг 3 — от локального к глобальному; шаги 4—6 — переход к интерпретации и формированию ситуационной модели.

Логика шести шагов — не просто последовательность, а система зависимостей: каждый шаг создаёт условия для сле-

дующего, и пропуск любого из них нарушает цепочку. Шаг 1 (формулирование цели) определяет, что считать важным при чтении — без него шаг 2 лишается фильтра, и рабочая память пытается удержать всё подряд. Шаг 2 (умозаключения) обеспечивает локальную связность — без него шаг 3 невозможен: нельзя сформулировать главную мысль раздела, если отдельные абзацы не связаны в понимании читателя. Шаг 3 (главная мысль раздела) закладывает глобальную структуру — без него шаг 4 строится на зыбкой основе: аргументы не из чего выводить, потому что тезис не зафиксирован.

Шаги 4—6 образуют блок интерпретации, и внутри него тоже есть зависимость. Шаг 4 (структура текста) — это опора для шага 5: критически оценить позицию автора можно только тогда, когда она сформулирована точно, а не воспроизводится по памяти приблизительно. Шаг 5 (критическая оценка) создаёт основание для шага 6: связать текст с собственным контекстом содержательно — значит знать, с чем именно соглашаешься, а с чем нет. Без этого «применение» сводится к цитированию.

Таким образом шаги 4—6 пропускаются особенно часто — и особенно незаметно: после шагов 1—3 возникает ощущение завершённости. Три первых шага дают глобальное понимание — это реальный результат, и читатель его чувствует. Оставшиеся три не добавляют нового понимания текста — они переводят его в знание, которым можно пользо-

ся. Разница между «я понял текст» и «я могу применить его в своей работе» определяется именно шагами 4—6.

## Ограничения модели

Прежде чем переходить к практике, важно зафиксировать ограничения, которые часто упускают, — иначе алгоритм превращается в источник перегрузки вместо инструмента освобождения.

*Не каждый текст требует полного алгоритма.* Для ознакомительного чтения или первичного обзора литературы достаточно уровней 2—3. Применять все шесть шагов ко всем текстам без разбора — значит расходовать ресурс там, где задача этого не требует. Разумный ориентир: чем выше ставки при использовании прочитанного (написание работы, принятие решения, подготовка к защите), тем глубже следует проходить алгоритм. Если вы чувствуете, что алгоритм «слишком тяжёлый» применительно к конкретному тексту — это сигнал не отказаться от него, а откалибровать: возможно, для этого текста достаточно шагов 1—3.

*Скорость движения по уровням зависит от фоновых знаний.* Для незнакомой темы даже достижение глобального понимания может потребовать значительных усилий — читатель строит схемы с нуля, не имея готовых структур в долговременной памяти. Это не слабость и не признак неспособности к интерпретации: исследования свидетельствуют, что

по мере накопления знаний в данной области переход к интерпретации становится значительно быстрее и всё меньше требует сознательного контроля. Иначе говоря, то, что сегодня занимает тридцать минут вдумчивой работы, через полгода регулярного чтения в той же области будет происходить почти автоматически.

*Знание модели не заменяет её применения.* Это ограничение самое неудобное — и самое важное. Понимание того, что такое ситуационная модель и как работают умозаключения, само по себе не улучшает понимание текстов. Улучшение наступает исключительно через практику применения алгоритма к реальным текстам — последовательно, с намеренным усилием, на протяжении достаточного времени. Поэтому задания в конце каждой главы этой книги сформулированы не как упражнения для самоотчёта, а как конкретные действия с конкретными критериями.

### **Справочный блок: концентрат главы 2**

**Ключевое:** смысл не извлекается из текста — он конструируется (meaning construction) вами на основе взаимодействия с ним. Глубина вашего понимания определяется не тем, сколько вы прочитали, а тем, как вы это сделали.

**Две структуры в памяти:** текстовая база (text base) — точное воспроизведение сказанного, краткосрочное. Ситуационная модель (situation model) — глубокое понимание смысла плюс интеграция с вашими знаниями, устойчивое. Спросите себя: что из

прочитанного вы строите чаще?

**Три механизма перехода:** умозаключения (inference making) — достаивайте пробелы в логике текста; самообъяснение (self-explanation) — формулируйте смысл своими словами после каждого раздела; проработанный опрос (elaborative interrogation) — задавайте себе вопрос «почему?» к утверждениям автора.

**Практическое правило:** после каждого раздела — одно предложение своими словами. После всего текста — схема «тезис → аргументы → вывод». Именно эти два действия строят ситуационную модель.

## Практические задания

### Задание 1. Диагностика текущего уровня (15 минут)

Выберите академический текст (статья или глава), который вы читали недавно. Не обращая к нему, выполните три действия подряд: (а) сформулируйте главную идею в одном предложении; (б) перечислите три основных аргумента; (в) укажите одно, с чем вы согласны, и одно — с чем не согласны. *Критерий:* если (а) выполнено, но (б) или (в) вызывают затруднения — зафиксируйте, на каком именно переходе между уровнями возникла остановка. Это и есть конкретная точка, на которую нужно направить внимание при следующем чтении.

### Задание 2. Чтение с самообъяснением (30 минут)

Возьмите незнакомый текст объёмом 5—6 страниц. После каждого раздела делайте остановку и выполняйте самообъяснение вслух или письменно: объясняйте прочитанное так, как если бы рассказывали коллеге, незнакомому с темой. Затем задавайте вопрос «почему автор утверждает именно это?» и фиксируйте ответ. По окончании текста постройте схему из пяти-шести элементов, отражающую его структуру. *Критерий:* схема составлена без обращения к тексту и отражает логику аргументации, а не просто перечень тем.

### **Задание 3. Сравнение уровней обработки (20 минут)**

Прочитайте один и тот же текст (2—3 страницы) дважды: первый раз — обычным образом, второй раз — применяя алгоритм из таблицы 1.6. После каждого прочтения письменно ответьте на один и тот же вопрос: «Что хотел сказать автор и почему это важно?» *Критерий:* вы можете описать конкретную разницу между двумя ответами — насколько второй более точен, развёрнут и содержит личную оценку. Эта разница и есть измеримое свидетельство перехода от поверхностного к глубокому чтению.

Таким образом, модель глубокого чтения описывает, что происходит внутри процесса понимания: умозаключения заполняют смысловые пробелы, самообъяснение проверяет усвоение, проработанный опрос запускает интерпретацию. Всё это — механизмы. Но механизмы не управляют собой сами.

Именно здесь обнаруживается напряжение: знать, как работают переходы между уровнями, и контролировать их в режиме реального времени — разные вещи. Читатель может понимать, что нужно формулировать главную мысль после каждого раздела, — и всё равно не делать этого, потому что что-то принимает решение двигаться дальше. Кто управляет этим процессом и как? Следующая глава рассматривает чтение именно как систему управляемых решений.

# Глава 3. Чтение как система принятия решений

## Скрытое управление

Предыдущие две главы установили: понимание текста — это самостоятельный навык, включающий четыре когнитивных уровня, а переход между ними определяется механизмами конструирования смысла — умозаключениями, самообъяснением и проработанным опросом. Всё это описывает то, что происходит внутри когнитивного процесса. Но остаётся вопрос: кто управляет этим процессом и каким образом?

Ответ состоит в следующем: чтение — это не только когнитивный, но и управленческий процесс (management process). На каждом шаге взаимодействия с текстом читатель принимает решения: стоит ли вообще читать этот материал, зачем, насколько глубоко, на что обратить внимание, когда остановиться, что делать с непонятым, как использовать прочитанное. Если эти решения не принимаются осознанно, они всё равно принимаются — на уровне автоматических реакций, сформированных привычками, которые зачастую неэффективны.

Это принципиально важная идея. Большинство читателей

воспринимают чтение как относительно однородный процесс: открыл текст, читай, понимание придёт. Такая установка не учитывает, что в каждой точке чтения скрыто присутствует выбор. Именно качество этих выборов — осознанных или автоматических — определяет итоговое качество понимания и запоминания.

Вместе с тем переход к стратегическому чтению (strategic reading) требует превратить этот скрытый управленческий процесс в явный. Читатель перестаёт быть пассивным получателем информации и становится активным субъектом, регулирующим своё взаимодействие с текстом. Именно этот сдвиг делает чтение управляемым, а значит — поддающимся улучшению.

## **Что это такое: шесть типов решений в процессе чтения**

Если чтение — это система управляемых решений, то первый шаг — понять, какие именно решения принимаются на каждом этапе и что означает принять их осознанно.

Полезный способ увидеть разницу между осознанным и автоматическим подходом — сравнить двух читателей, работающих с одним и тем же списком из десяти источников. Первый открывает первый источник и читает до конца, потом второй, потом третий — потому что «так принято». Второй перед началом задаёт себе один вопрос: «Какую зада-

чу я решаю и что из этого списка работает именно на неё?» Он тратит пятнадцать минут на беглый просмотр всех десяти, выбирает три ключевых и читает их аналитически, ещё четыре читает обзорно, три откладывает. Оба потратили на работу с текстами одинаковое время. Но второй читатель к концу располагает аргументированной позицией по задаче — первый располагает десятью прочитанными текстами.

Разница не в скорости и не в прилежании. Разница в том, что второй читатель принимал осознанные решения там, где первый следовал привычке.

Почему шесть решений именно в такой последовательности? Ответ когнитивный: каждое решение создаёт условия для следующего, и их порядок определяется логикой процессинга информации. Решение о целесообразности — первое, потому что без него читатель вкладывает когнитивный ресурс в материал, который, возможно, вовсе не нужен для текущей задачи. Это самая дорогостоящая ошибка управления чтением: ресурс израсходован, а задача не продвинута. Решение о цели — второе, потому что именно цель задаёт фильтр, через который рабочая память будет оценивать каждый фрагмент текста: «относится это к тому, зачем я здесь, или нет». Без этого фильтра рабочая память работает вхолостую — пытается удержать всё подряд и неизбежно перегружается.

Решение о глубине — третье и особенно часто игнорируемое. Большинство читателей применяют один и тот же

уровень обработки ко всем текстам: всё читается примерно одинаково, независимо от того, является ли источник ключевым или вспомогательным, знакома ли тема или совершенно нова. Данные когнитивных исследований показывают, что дифференциация глубины — решение о том, где читать аналитически, а где достаточно обзорного уровня — является одним из ключевых факторов эффективности работы с большим массивом текстов. Решения о распределении внимания и мониторинге понимания выполняются уже в процессе чтения: они регулируют взаимодействие с конкретным текстом в реальном времени. Последнее решение — об использовании — закрывает цикл: именно оно определяет, превратится ли прочитанное в рабочий ресурс или останется в памяти лишь как «один из текстов, которые я читал».

Ключевые вопросы, соответствующие каждому из шести типов решений, представлены на рисунке 1.5.



Рисунок 1.5 — Ключевые вопросы шести типов решений при стратегическом чтении

Таблица 1.7 систематизирует шесть решений по трём параметрам: момент принятия (до / в начале / в процессе / после), признак осознанного выбора и типичная ошибка при автоматическом режиме. Логика таблицы следует порядку самих решений: от того, что происходит до открытия текста, — к тому, что завершает работу с ним. Работая с таблицей, полезно сначала пройти по колонке «типичная ошибка» и отметить, какие из них вы узнаете в собственной практике, — это точнее всего показывает, где именно управление чтением пока остаётся автоматическим.

Тип решения	Момент принятия	Признак осознанного решения	Типичная ошибка
1. Целесообразность	До начала чтения	Оценены релевантность и ценность текста для текущей задачи	Чтение всего подряд без оценки приоритета
2. Цель	До начала чтения	Цель сформулирована конкретно в одном предложении	Чтение без цели → внимание распределяется случайно
3. Глубина	До и в начале чтения	Выбран уровень: обзорный / структурный / аналитический	Один и тот же уровень глубины для всех текстов
4. Распределение внимания	В процессе чтения	Читатель сознательно замедляется на ключевых фрагментах	Равномерное внимание ко всем частям текста
5. Мониторинг понимания	В процессе чтения	Читатель замечает момент потери понимания и корректирует действия	Продолжение чтения без коррекции при утрате смысла
6. Использование	После чтения	Информация интегрирована, сформулированы выводы или план применения	Завершение чтения без этапа использования

Таблица 1.7 — Шесть типов решений при стратегическом чтении: признаки и типичные ошибки

Если рассмотреть шесть решений не как равнозначный список, а как нарастающую систему, различия между соседними типами становятся принципиально важными. Решения 1 и 2 (целесообразность и цель) — единственные, которые принимаются до чтения и задают условия для всего остального. Разница между ними: целесообразность отвечает на вопрос «читать это или нет»; цель — на вопрос «зачем и что из этого нужно». Пропуск первого ведёт к чтению нерелевантных текстов; пропуск второго — к чтению нужного текста без фильтра, и тогда решение 3 (глубина) выбирается наугад.

Решение 3 (глубина) — наиболее часто игнорируемое. Читатель, знающий зачем читает, но не выбравший уровень обработки, применяет одну и ту же глубину ко всему тексту: ключевые разделы обрабатываются поверхностно, второстепенные — избыточно. Решения 4 и 5 (распределение внимания и мониторинг) работают в паре: распределение — это план, мониторинг — это коррекция отклонений от плана в реальном времени. Без 4-го читатель движется по тексту равномерно; без 5-го — не замечает, что давно потерял нить. Последнее решение (использование) наиболее часто пропускается молча: текст прочитан — и работа считается завершённой. Между тем именно это решение определяет, превратится ли прочитанное в знание или исчезнет, оставив лишь ощущение проделанной работы.

## **Как это работает: метакогниция как основа управления**

Инструментом, который позволяет принимать описанные решения осознанно, является метакогниция (metacognition) — способность мыслить о собственном мышлении: осознавать, анализировать и регулировать свои когнитивные процессы. В академическом чтении метакогниция охватывает три области: знание о собственных читательских стратегиях, мониторинг понимания в реальном времени и контроль над процессом.

Уровень метакогниции — один из наиболее надёжных предикторов успешности в академическом обучении. Читатель с развитыми метакогнитивными навыками (metacognitive skills) замечает, когда понимание начинает ускользать, — и реагирует на это изменением стратегии, а не продолжением движения по инерции.

Чтобы понять, что именно происходит в метакогнитивном мониторинге, полезно рассмотреть конкретный момент чтения. Читатель работает с методологической статьёй и доходит до абзаца, где автор описывает «конфигуральную модель измерения». Читатель проходит абзац — слова понятны, ни одного незнакомого слова. Но в конце он обнаруживает, что не может объяснить, о чём только что прочитал. Это и есть момент, когда метакогнитивный мониторинг должен сработать. Читатель без метакогнитивных навыков просто идёт дальше — возможно, с ощущением лёгкого дискомфорта, которое он игнорирует. Читатель с развитой метакогницией останавливается, локализует проблему («понимаю слова, но не понимаю, что это значит в контексте всей аргументации») и принимает решение: перечитать, поискать определение, или зафиксировать вопрос и вернуться позже. Это не умственные способности — это управленческий навык, который поддаётся тренировке.

Метакогниция реализуется через трёхшаговый цикл, схема которого представлена на рисунке 1.6.



Рисунок 1.6 — Метакогнитивный цикл в процессе чтения

Таблица 1.8 описывает каждый шаг цикла с указанием результата и показывает, что этот цикл применяется не только в кризисный момент — когда читатель «потерялся». Исследования свидетельствуют о том, что эффективные читатели используют метакогнитивный мониторинг (metacognitive monitoring) непрерывно: как фоновый процесс, идущий параллельно основному чтению. На практике это означает регулярные внутренние «контрольные точки» — короткие паузы после каждого раздела, во время которых читатель задаёт себе вопрос: «Что я сейчас читаю и зачем?»

Шаг	Что делает читатель	Результат
1. Мониторинг понимания (comprehension monitoring)	Отслеживает собственное понимание в режиме реального времени	Своевременное обнаружение сбоев и пробелов
2. Оценка	Локализует зону непонимания; определяет причину (незнакомый термин, сложная структура, недостаток фоновых знаний)	Понимание характера проблемы
3. Коррекция (metacognitive control)	Принимает решение: замедлить темп / перечитать раздел / обратиться к словарю / изменить цель	Адаптация стратегии к реальной ситуации

## Таблица 1.8 — Метакогнитивный цикл: шаги и результаты

Три шага метакогнитивного цикла не взаимозаменяемы и не сокращаемы — каждый из них закрывает конкретный разрыв, который не закрывает ни один другой. Шаг 1 (мониторинг) — это сам факт остановки: без него читатель никогда не узнает, что понимание нарушилось, поскольку отсутствие понимания не всегда очевидно изнутри. Пропуск этого шага означает, что непонятое накапливается незаметно и обнаруживается лишь в конце текста — когда уже нет ресурса на коррекцию. Шаг 2 (оценка) делает разницу между растерянностью и диагнозом: читатель определяет не просто «что-то непонятно», а конкретно — незнакомый термин, утраченная логическая связь или недостаток фоновых знаний. Без этого шага шаг 3 невозможен: нельзя выбрать правильную коррекцию, не зная причины сбоя. Шаг 3 (коррекция) — единственный момент, где цикл производит реальное изменение: замедление, перечитывание, обращение к словарю, изменение цели. Без коррекции мониторинг и оценка остаются наблюдением без последствий.

Важно подчеркнуть ещё одну функцию метакогниции — рефлексивную. Метакогнитивная рефлексия (*metacognitive reflection*) — осмысление уже завершённого чтения — позволяет оценить эффективность применённых стратегий и скорректировать их для следующей работы с текстом. Пять

вопросов, которые стоит задать себе после каждого значимого текста: «Достиг ли я поставленной цели?», «Какой уровень понимания был достигнут?», «Что помогло, а что мешало?», «Что я изменю в следующий раз?», «Что из прочитанного стоит использовать и как?» Систематическая рефлексия этого рода превращает каждый прочитанный текст в материал не только для понимания содержания, но и для улучшения самого процесса чтения.

## **Сценарии: как система решений работает в реальных ситуациях**

Три ситуации — учебная, исследовательская и профессиональная — показывают, как разница между реактивным и осознанным подходом проявляется на конкретных задачах.

**Сценарий 1: студент-магистрант, готовящийся к групповой дискуссии.** Студент получил список из семи статей к семинару по образовательной политике. Реактивный подход: он читает все семь последовательно, делает выписки, тратит три вечера. На семинаре выясняется, что три статьи обсуждались вскользь, а две стали центром дискуссии. Осознанный подход: перед чтением студент задаёт себе вопрос: «Для чего этот семинар? Мне нужно выработать позицию по ключевой полемике». Он просматривает все семь текстов за 30 минут (решение о целесообразности и глубине), выбирает три наиболее релевантных для полемики и чи-

тает их аналитически (решение о распределении внимания). Остальные — бегло. На семинаре он готов аргументировать позицию, а не просто пересказывать содержание.

**Сценарий 2: аспирант, работающий с источниками для первой главы диссертации.** Аспирант должен написать обзор литературы по теме образовательного неравенства. У него 40 источников. Реактивный подход: он начинает читать первый источник, через неделю — на пятом, понимает, что не помнит первый. Осознанный подход: до чтения он формулирует три исследовательских вопроса, которые должен решить обзор. Каждый источник оценивается через призму этих вопросов (решение о целесообразности). Источники ранжируются: 7 ключевых читаются аналитически, 20 — структурно, 13 — обзорно (решение о глубине). После каждого источника — пятиминутный метакогнитивный контроль: «Что нового? Как это меняет мою рамку?» Через три недели у него — не 40 разрозненных текстов, а структурированная карта поля.

**Сценарий 3: руководитель, работающий с двумя противоречащими аналитическими отчётами.** Директор по стратегии получает два отчёта о причинах падения продаж — от внутреннего аналитика и внешнего консультанта. Выводы противоречат друг другу. Реактивный подход: он читает оба последовательно, замечает противоречие, но не знает, кому доверять. Осознанный подход: он формулирует цель — «понять, в чём именно расходятся позиции и

почему» (решение о цели и глубине). Читает не подряд, а параллельно: сначала методологические разделы обоих (решение о распределении внимания). Находит расхождение в том, как измерялась ключевая метрика. Это — не противоречие выводов, а разное определение исходных данных. Решение принято на основе понимания, а не на основе доверия к источнику.

## **Ограничения: когда управление чтением затруднено**

Три приведённых сценария демонстрируют модель в условиях, когда читатель располагает временем и когнитивными ресурсами. На практике это соблюдается не всегда — и важно понимать, где именно система даёт сбой.

*Метакогнитивный контроль требует когнитивных ресурсов.* В состоянии усталости или при работе с крайне незнакомым материалом ресурсы рабочей памяти заняты базовой обработкой текста — на метакогнитивный мониторинг их практически не остаётся. В таких условиях попытка применить полный цикл управления может быть контрпродуктивной: качество основного чтения снизится, и человек оказывается в ситуации «и то не сделал, и другое не вышло». Это напоминает попытку одновременно вести автомобиль и разбирать сложный маршрут по карте в незнакомом городе: обе задачи страдают. Разумное практическое следствие: пла-

нируйте аналитическое чтение на периоды высокого когнитивного ресурса, а в условиях усталости ограничивайтесь обзорным уровнем — задача будет решена, пусть и с меньшей глубиной.

*Метакогнитивные навыки формируются постепенно.*

Читатель, впервые пробуя осознанно управлять процессом, может обнаружить, что само управление требует значительных усилий и на первых порах отвлекает от содержания. Это нормальная закономерность: исследования в области когнитивной психологии показывают, что любой новый управленческий навык поначалу «дорого стоит» — пока он не автоматизировался. По мере практики метакогнитивные действия встраиваются в фоновый процесс и перестают конкурировать с содержательной обработкой текста. Первые несколько недель работы с шестью решениями потребуют усилий — это закономерная инвестиция, а не признак того, что подход неверен.

*Не каждый текст и не каждая ситуация требуют полного управления.* Для привычных типов текстов в знакомых контекстах можно обходиться сокращённым циклом: достаточно первых двух-трёх решений. Полный шестишаговый контроль оправдан для ключевых источников с высокой ставкой использования — при написании работы, подготовке к экзамену или стратегическому совещанию. Умение определить, когда нужен полный контроль, а когда — достаточно минимального, само по себе является метакогнитив-

ным навыком и развивается вместе с практикой.

## Типичные ошибки управления чтением

Большинство ошибок здесь — не следствие неумения читать. Они возникают из-за одной базовой установки: чтение воспринимается как нечто, происходящее само по себе, а не как деятельность, которой можно и нужно управлять. За этой установкой стоит тот же когнитивный принцип, что описан в Главе 1: мозг выбирает наиболее экономный доступный маршрут. Управление чтением требует дополнительного усилия, которое не возникает автоматически, — и именно это делает ошибки управления такими устойчивыми: они сохраняются не потому, что читатель не знает о них, а потому что без специальной практики мозг всякий раз предпочитает путь наименьшего сопротивления.

Таблица 1.9 показывает, что у каждой ошибки есть диагностируемая причина и конкретное действие, которое её устраняет. Это означает: управление чтением — не абстрактный навык, а набор конкретных операций, которые можно отработать поочерёдно. Важно не пытаться устранить все шесть ошибок одновременно — это создаёт ровно ту перегрузку, о которой предупреждает раздел об ограничениях. Продуктивнее выбрать одну ошибку — ту, которая проявляется наиболее часто, — и работать над ней целенаправленно на протяжении нескольких недель, прежде чем переходить к

следующей.

<b>Ошибка</b>	<b>Симптом</b>	<b>Причина</b>	<b>Коррекция</b>
Чтение без отбора	Работаете со всем списком источников с одинаковой глубиной	Отсутствие решения о целесообразности и приоритете	Перед началом проранжируйте источники: ключевые / периферийные / можно пропустить
Чтение без цели	«Я прочитал, но не знаю, что с этим делать»	Цель не сформулирована до начала	Запишите цель в одном предложении перед тем, как открыть текст
Одна глубина для всех	Тратите одинаковое время на ключевой и второстепенный материал	Нет решения о дифференциации глубины	Выберите уровень — обзорный / структурный / аналитический — до начала чтения
Отсутствие мониторинга	«Дочитал до конца, а потом понял, что ничего не понял»	Контрольные точки не используются	Делайте паузу после каждого раздела: «Что я только что прочитал?»
Накопление непонятого	Продолжаете читать, хотя потеряли нить несколько абзацев назад	Нет коррекции при сбое	При потере понимания — немедленная остановка и локализация проблемы
Завершение без использования	Прочитали и «отложили»	Нет решения об использовании	После каждого текста запишите одно предложение: «Что я использую из этого и как?»

Таблица 1.9 — Ошибки управления чтением: симптом, причина, коррекция

Таблица 1.9 показывает, что большинство ошибок устраняется одним конкретным действием — не перестройкой всего подхода, а точечной коррекцией одного элемента. Если сгруппировать шесть ошибок по природе их возникновения, картина становится диагностически точнее.

Первый класс — ошибки замысла: «чтение без отбора», «чтение без цели» и «одна глубина для всех». Все три воз-

никают до открытия текста и определяют траекторию всего чтения. Это наиболее системные ошибки: исправив одну, читатель сразу улучшает качество не одной сессии, а всего способа работы с текстами.

Второй класс — ошибки исполнения: «отсутствие мониторинга» и «накопление непонятого». Эти ошибки происходят в процессе чтения и не видны снаружи — читатель движется по тексту, всё выглядит нормально, но понимание де-факто уже утрачено. Их особенность в том, что чем дольше они игнорируются, тем дороже обходится коррекция.

Третий класс — ошибка завершения: «завершение без использования». Она единственная в своём роде и наиболее недооцениваемая именно потому, что чтение к тому моменту уже закончено — усилие сделано, и кажется, что работа выполнена. Между тем без этого шага прочитанное не становится знанием: оно остаётся в памяти как «текст, который я читал», а не как «аргумент, который я использую». Одно предложение — «что я использую из этого и как?» — это минимальная инвестиция, которая принципиально меняет итог.

### **Справочный блок: концентрат главы 3**

**Запомните главное:** каждый раз, когда вы открываете текст, вы делаете выбор — осознанно или нет. Осознанный выбор ведёт к глубокому пониманию; автоматический — к неэффективным привычкам, которые трудно заметить именно потому, что они

привычны.

**Шесть решений, которые вы принимаете при каждом чтении** (таблица 1.7): (1) целесообразность — «Стоит ли читать это?», (2) цель — «Зачем я это читаю?», (3) глубина — «Насколько детально работать?», (4) распределение внимания — «На что сосредоточиться?», (5) мониторинг понимания (comprehension monitoring) — «Понимаю ли я прямо сейчас?», (6) использование — «Что я сделаю с прочитанным?»

**Ваш инструмент управления — метакогниция** (metacognition): непрерывный цикл «мониторинг → оценка → коррекция» (metacognitive control). Поначалу он требует усилий, но с практикой становится фоновым процессом.

**Проверьте себя:** можете ли вы ответить на вопрос «почему я читаю это именно так?» — до, во время и после работы с текстом? Если да — управление чтением стало осознанным.

## Практические задания

### Задание 1. Аудит одного текста (15—20 минут)

Выберите академический текст, который вам предстоит прочитать в ближайшие дни. До начала чтения письменно ответьте на три вопроса из таблицы 1.7: (а) Насколько этот текст релевантен моей текущей задаче? (б) Какова моя конкретная цель чтения? (в) Какой уровень глубины мне нужен:

обзорный, структурный или аналитический? После прочтения вернитесь к своим ответам и оцените: совпал ли выбранный уровень глубины с реальной ценностью текста? *Критерий*: вы можете объяснить, почему читали именно так — не интуитивно, а опираясь на конкретную цель.

## **Задание 2. Контрольные точки понимания (25—30 минут)**

Прочитайте незнакомый текст объёмом 6—8 страниц. Разделите его на четыре части. После каждой части ставьте таймер на две минуты и отвечайте на три вопроса метакогнитивного цикла: «Что я только что прочитал?», «Есть ли место, где я потерял нить?» и «Нужно ли что-то изменить в том, как я читаю дальше?». Записывайте ответы кратко. По завершении текста просмотрите четыре записи и найдите закономерности. *Критерий*: хотя бы одна реальная коррекция стратегии произошла в процессе чтения — вы можете её назвать.

## **Задание 3. Ретроспективный анализ (10 минут)**

Вспомните три последних академических текста, которые вы читали. Для каждого ответьте на вопрос шестого решения: «Что я сделал с прочитанным?» Варианты: (а) ничего — прочитал и забыл; (б) запомнил содержание; (в) интегрировал в свою работу или учёбу; (г) сформировал позицию. Подсчитайте, какой вариант встречается чаще всего. *Критерий*: в течение двух недель вариант (г) встречается хотя бы один раз — это означает, что управление чтением дошло до

этапа использования.

Таким образом, три главы Части I сформировали концептуальную рамку. Понимание — это самостоятельный навык, включающий четыре когнитивных уровня. Смысл конструируется, а не извлекается. Чтение — это система управляемых решений, инструментом которых служит метакогниция. Без этой рамки любые приёмы и техники работают вслепую: инструмент применяется, но не ясно, что именно он должен сделать и почему.

Рамка создана. Следующий шаг — инструменты, которые реализуют эти принципы на практике.

Часть II «Управление чтением» переходит именно к этим инструментам. Глава 4 показывает, как вопросы — правильно поставленные и правильно организованные — становятся системой управления вниманием и пониманием. Глава 5 раскрывает, как цель чтения определяет всю структуру взаимодействия с текстом. Глава 6 вводит технику предварительного просмотра — инструмент, позволяющий принять ключевые решения ещё до начала детального чтения.

Часть I ответила на вопрос «почему чтением нужно управлять». Часть II отвечает на следующий: как именно это делать.

# **ЧАСТЬ II. УПРАВЛЕНИЕ ЧТЕНИЕМ**

## **Глава 4. Постановка вопросов как инструмент понимания**

### **Вопросы меняют роль читателя**

Часть I показала, что чтение — это управляемая система решений, а не автоматический процесс. Но как именно это управление осуществляется на практике? Что позволяет читателю превратить пассивное восприятие текста в целенаправленное мышление?

Центральным инструментом этого превращения является постановка вопросов (questioning). Не вопросы как контроль после прочтения — «проверь, что ты запомнил», — а вопросы как инструмент, формирующий само понимание в процессе чтения. Это принципиальное различие. В традиционной практике вопросы возникают постфактум, когда текст уже прочитан. С точки зрения когнитивной организации чтения, однако, они должны предшествовать чтению и сопровождать его на каждом этапе — только в этом случае

они выполняют свою главную функцию.

Суть этой функции состоит в следующем: правильно поставленный вопрос активирует внимание, задаёт критерий отбора информации и превращает чтение из движения по строкам в поиск ответа. Читатель перестаёт следовать за текстом — он взаимодействует с текстом как с объектом исследования. Это сдвиг не в технике, а в позиции: из получателя — в исследователя.

## **Что это такое: когнитивная роль вопросов**

Согласно исследованиям когнитивной психологии, постановка вопросов (question formulation) снижает неопределённость при обработке информации. Без вопросов читатель сталкивается с избыточным объёмом данных, которые трудно структурировать: всё выглядит одинаково важным. Отсюда следует парадокс: страница плотного академического текста, прочитанная без вопроса, нередко «уходит в ноль»: рабочая память перегружается равномерно значимым потоком и не удерживает ничего.

Вопрос меняет картину принципиально. Он создаёт иерархию: выделяет значимое и позволяет игнорировать второстепенное. Это работает как фильтр: всё, что не отвечает на заданный вопрос, обрабатывается периферийно и не конкурирует за когнитивный ресурс. В результате рабочая

память (working memory) освобождается для более глубокой обработки релевантных фрагментов. Вот почему читатель с конкретным вопросом часто понимает текст глубже, чем читатель без вопроса, — даже если второй потратил значительно больше времени.

Наглядный пример: два аспиранта читают одну и ту же статью о когнитивной нагрузке. Первый читает «чтобы разобраться». Второй читает с вопросом: «Как авторы разграничивают внутреннюю и внешнюю когнитивную нагрузку — и почему это разграничение важно для педагогического дизайна?» После чтения первый может пересказать, о чём статья. Второй может объяснить ключевое концептуальное разграничение и его практические следствия — потому что его внимание всё время чтения было направлено именно туда.

Исследования в области когнитивной науки свидетельствуют о том, что вопросы, поставленные до чтения, активируют фоновые знания читателя — создают когнитивную «рамку», в которую новая информация встраивается быстрее и устойчивее. Механизм здесь тот же, что описан в Главе 1: вопрос запускает активацию схем долговременной памяти, и новая информация «ложится» на уже существующую структуру, а не удерживается в рабочей памяти в изоляции. Вот почему вопросы, сформулированные до чтения, — не подготовительный ритуал, а реальный когнитивный инструмент: они буквально меняют то, как мозг обрабатывает текст.

Вопросы, задаваемые во время чтения, служат инструмен-

том метакогнитивного мониторинга: они помогают обнаружить пробелы в понимании до того, как они накопятся и станут незаметны. Вместе с тем вопросы после чтения стимулируют интеграцию: они требуют соотнести прочитанное с уже известным и сформулировать собственную позицию.

Принципиальный момент: вопросы не однородны. Они различаются по уровню когнитивной сложности, и именно от этого уровня зависит, какой глубины понимание они обеспечивают. Вопрос «Что такое метакогниция?» требует воспроизведения. Вопрос «Почему метакогниция определяет качество академического чтения?» требует анализа. Вопрос «Как метакогниция работает в конкретной ситуации — и что будет, если её нет?» требует применения и оценки.

Таблица 2.1 систематизирует пять уровней сложности — от воспроизведения до критической оценки — и даёт конкретные формулировки-стволы (question stems) для каждого. Работать с ней удобно в два шага: сначала определить, к каким уровням относятся вопросы, которые вы обычно задаёте, а затем целенаправленно добавить один вопрос из более высокого уровня к каждому разделу текста.

Уровень	Тип вопроса	Когнитивная операция	Примеры вопросов-стволов (question stems)
1. Воспроизведение	Фактографический	Распознавание и запоминание	«Что такое...?», «Кто...?», «Когда...?», «Перечислите...»
2. Понимание	Пояснительный	Перефразирование, обобщение	«Объясните своими словами...», «В чём суть...?», «Что означает...?»
3. Применение	Процедурный	Перенос знания в новую ситуацию	«Как это работает в ситуации...?», «Используйте этот принцип для...»
4. Анализ	Аналитический	Разбор на элементы, выявление связей	«Почему...?», «Как связано X с Y?», «Что является причиной...?»
5. Синтез и оценка	Критический	Интеграция, формирование позиции	«Насколько обоснован аргумент...?», «Что было бы, если...?», «Что из этого следует для...?»

Таблица 2.1 — Типология вопросов: уровни когнитивной сложности и примеры формулировок

Таблица 2.1 показывает, что для глубокого понимания академического текста необходимы вопросы уровней 3—5. Вопросы уровней 1—2 необходимы как база, но, если ограничиться только ими, понимание останется поверхностным: читатель сможет воспроизвести текст, но не сможет ни применить его, ни оценить.

Если разобрать пять уровней по характеру когнитивной работы, которую они требуют, картина становится чётче.

Уровни 1—2 (воспроизведение и понимание) закрывают один вопрос: «что здесь написано?» — это необходимая база, без которой движение вперёд невозможно. Уровень 3 (применение) впервые требует от читателя выйти за пределы текста: «как это работает в другой ситуации?» — именно здесь начинается перенос знания. Уровни 4—5 (анализ и критика) меняют позицию читателя принципиально: он уже не усваивает текст, а работает с ним как с аргументом, который можно оспорить, проверить и оценить.

Что теряется при неверном выборе уровня? Если ограничиться уровнями 1—2 при чтении теоретической статьи — читатель получит знание о тексте, но не из текста: он сможет пересказать, но не объяснить, почему автор прав или неправ. Если перешагнуть сразу к уровню 5 без проработки 1—2 — критика повисает в воздухе: негде опереться. Из-за этой причины таблица строится как лестница, а не как меню: каждый уровень создаёт опору для следующего.

## **Три этапа вопрошания: до, во время и после чтения**

Эффективная постановка вопросов охватывает весь процесс взаимодействия с текстом — три последовательных этапа, каждый из которых выполняет свою когнитивную функцию.

Таблица 2.2 организована по трём этапам чтения и для

каждого даёт источник вопросов, их функцию и конкретные образцы формулировок. Логика таблицы — не просто «когда задавать», а «зачем именно здесь»: три этапа выполняют принципиально разную когнитивную работу, и знание этой разницы помогает выбрать нужный тип вопроса в нужный момент. Используйте таблицу как шпаргалку при первых попытках — постепенно формулировки начнут приходить сами.

Этап	Функция	Откуда брать вопросы	Образцы вопросов
До чтения	Формирование ожиданий и цели; активация фоновых знаний	Заголовок, подзаголовки, аннотация, структура текста	«О чём этот текст, судя по заголовку?», «Что я уже знаю по этой теме?», «Какую проблему, вероятно, решает автор?», «Что именно мне нужно из этого текста?»
Во время чтения	Контроль понимания; выявление структуры и аргументации	Текущий фрагмент, связь с предыдущим	«Что здесь главное?», «Как это связано с тем, что было раньше?», «Понимаю ли я этот аргумент?», «Почему автор приводит именно этот пример?», «Что я не понял — и почему?»
После чтения	Интеграция; формирование позиции; проверка понимания	Весь текст; собственный контекст	«Каков главный тезис?», «Насколько убедительна аргументация?», «Что противоречит моим прежним знаниям?», «Как я использую эту информацию?», «Что мне ещё нужно прояснить?»

Таблица 2.2 — Шаблоны вопросов для трёх этапов чтения: функции и образцы

Таблица 2.2 показывает, что вопросы на каждом этапе выполняют принципиально разную работу: до чтения — направляют, вовремя — контролируют, после — закрепляют.

Важно понять, что три типа вопросов не взаимозаменяемы — каждый работает только в своём окне. Вопросы до чтения открывают поиск: они переводят мозг из режима «воспринимать» в режим «искать» и задают критерий, по которому текст автоматически делится на значимое и второстепенное. Применённые после чтения, эти же вопросы теряют смысл — текст уже прочитан, и направлять уже нечего.

Вопросы во время чтения выполняют другую роль — удерживают связность. Без них читатель к концу страницы помнит фрагменты, но не видит, как они соотносятся. Они не подходят для этапа «до» — читатель ещё не знает, что именно он встретит, и не может осмысленно спросить «как это связано с предыдущим?» применительно к тому, чего не читал.

Вопросы после чтения — единственный момент, когда возможна полноценная интеграция: читатель уже держит весь текст в памяти и может оценивать аргументацию в целом, сопоставлять с известным, формулировать позицию. Пропуск этого этапа — наиболее распространённая ошибка: читатель считает, что «и так понял», хотя именно здесь происходит переход от чтения к знанию.

Стоит подробнее остановиться на механизме «до чтения» — он чаще всего недооценивается. Когда читатель берёт статью и видит подзаголовок «Ограничения метода SQ3R», у него есть два варианта. Первый: начать читать раздел. Второй: сначала превратить подзаголовок в вопрос — «Когда

SQ3R не работает и почему?» — и лишь затем читать. Разница на первый взгляд незначительная. Но когнитивный эффект принципиальный: в первом случае мозг находится в режиме «воспринимать»; во втором — в режиме «искать». В режиме «искать» внимание направлено к конкретной цели, и текст автоматически делится на две категории — «отвечает на вопрос» и «не отвечает». Всё, что попадает в первую категорию, обрабатывается глубоко; всё, что попадает во вторую, обрабатывается периферийно. Именно это и есть управление вниманием.

Вопросы во время чтения решают другую задачу — они поддерживают связность понимания. Без них читатель нередко обнаруживает к концу страницы, что помнит отдельные фрагменты, но не видит, как они соотносятся. Простой вопрос «как это связано с предыдущим?», задаваемый после каждого абзаца, запускает процесс построения глобальной структуры — то, что в Главе 2 было описано как переход к третьему уровню понимания. Особенно продуктивен в этой роли вопрос о цели конкретного фрагмента: «Зачем автор приводит именно этот пример?» — он вынуждает читателя думать об аргументации, а не просто о содержании.

Вопросы после чтения закрепляют ситуационную модель — то, что остаётся в долговременной памяти. Вопрос «каков главный тезис?» активизирует глобальное понимание, вопрос «насколько убедительна аргументация?» переводит на уровень интерпретации, вопрос «как я использую эту информа-

цию?» замыкает цикл применением. Именно это трёхшаговое завершение чтения — а не само чтение — определяет, останется ли текст в памяти через неделю.

Практическим инструментом генерации вопросов на этапе «до чтения» служит метод W5H (W5H method) — систематическое задавание вопросов с помощью шести ключевых слов, как представлено на рисунке 2.1: кто (who), что (what), когда (when), где (where), почему (why), как (how).



Рисунок 2.1 — Метод W5H: структура вопросов для предварительного этапа чтения

Метод W5H работает как защита от привычного ограни-

чения: большинство читателей интуитивно задают вопросы только одного типа — чаще всего «что?» (воспроизведение) или «почему?» (анализ). W5H принудительно расширяет диапазон и обеспечивает охват разных аспектов текста. Применительно к академической статье это означает: «Кто автор и какова его позиция?» (часто раскрывает угол зрения и возможные ограничения), «Что является предметом текста?» (главная идея), «Где и когда проводилось исследование?» (контекст применимости), «Почему это важно?» (значимость для поля), «Как построена аргументация?» (логика текста). Конкретные примеры вопросов по методу W5H применительно к академическому тексту представлены на рисунке 2.2.

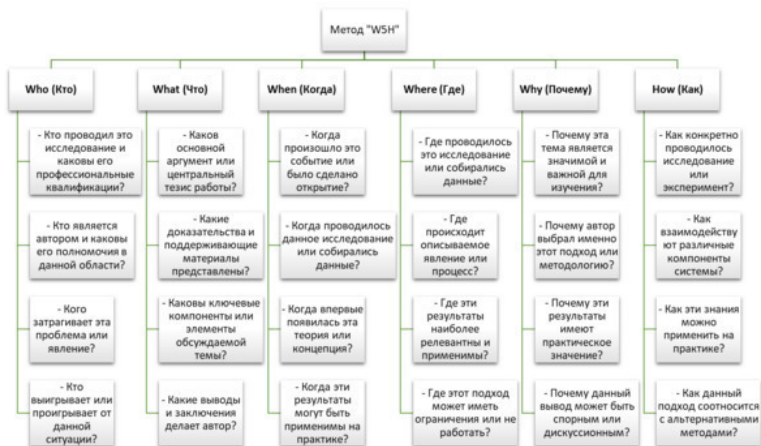


Рисунок 2.2 — Примеры вопросов по методу W5H

Ещё один продуктивный приём — преобразование заголовков и подзаголовков в вопросы: заголовок «Метакогнитивный мониторинг» превращается в «Что такое метакогнитивный мониторинг и зачем он нужен при чтении?»; «Ограничения стратегии SQ3R» — в «Когда SQ3R не работает и почему?». Это техника, напрямую связанная с этапом Question в стратегии SQ3R, которая будет подробно рассмотрена в Главе 7.

## Развёрнутый пример: три этапа в действии

Абстрактное описание трёх этапов легко принять за очевидной теоретический конструкт, который понятен в теории, но размывается в момент применения. Поэтому рассмотрим, как выглядит полная трёхэтапная работа с конкретным текстом — шаг за шагом, в реальном масштабе усилий.

Исходный материал: статья «Когнитивная нагрузка и дизайн учебных задач» объёмом около 12 страниц. Читатель — аспирант, готовящий теоретическую главу диссертации о проектировании образовательных программ. На чтение у него 40 минут.

*Этап «до чтения» (5 минут).* Читатель просматривает заголовки, аннотацию и подзаголовки — не читая текст. Применяя метод W5H, он формулирует пять вопросов: «Кто авторы и к какой исследовательской традиции они относятся?» (контекст позиции); «Что понимается под когнитивной нагрузкой — есть ли разногласия в определениях?» (понятийная база); «Почему этот вопрос актуален именно сейчас?» (значимость); «Как авторы предлагают снижать нагрузку при проектировании задач?» (практические выводы); «Насколько применимы их рекомендации к онлайн-форматам?» (связь с его темой). Последний вопрос — уровня 3—4; он формулирует личную исследовательскую цель чтения.

Читатель записывает все пять вопросов — это займёт меньше двух минут, но полностью меняет режим, в котором он откроет текст.

*Этап «во время чтения» (28 минут).* Введение и методологическую часть читатель проходит внимательно — здесь он ищет ответы на первый и второй вопросы. Обнаружив, что авторы разграничивают внутреннюю и внешнюю нагрузку, он ставит на полях пометку «ответ на Q2» и записывает одно предложение своими словами: «Внешняя нагрузка — это то, что создаёт дизайн задачи; её можно снизить». Раздел с экспериментальными данными он читает бегло — там нет прямых ответов на его вопросы. Раздел с практическими рекомендациями — очень внимательно: здесь он находит ответ на четвёртый вопрос и сразу проверяет его на пятый. Обнаружив, что рекомендации написаны применительно к аудиторным форматам, он фиксирует: «открытый вопрос — как перенести в онлайн». Это не провал — это точная диагностика границы применимости статьи.

*Этап «после чтения» (7 минут).* Закрыв текст, читатель письменно отвечает на все пять вопросов — без обращения к статье. Ответы занимают полстраницы. Главная мысль сформулирована: «Авторы утверждают, что снижение внешней когнитивной нагрузки улучшает перенос знаний, но их выводы получены на аудиторных выборках и требуют проверки в дистанционных форматах». Это не пересказ статьи — это позиция читателя по отношению к ней. Именно тако-

го уровня обработки требует написание теоретической главы диссертации.

Сорок минут. Пять вопросов. Три этапа. Результат — не «я прочитал статью», а «я понимаю, что она утверждает, вижу её границы и знаю, как использую её в своей работе». Именно это отличает стратегическое чтение от линейного.

## **Сценарии: как вопросы меняют результат чтения**

Чтобы увидеть, как трёхэтапная система работает в конкретных условиях, рассмотрим три ситуации с различными задачами и контекстами.

**Сценарий 1: студент-бакалавр, читающий учебник перед лекцией.** Студент получил задание прочитать главу по социальной психологии. Чтение без вопросов: он читает последовательно, выделяет предложения с ключевыми терминами, чувствует, что «прошёл материал». На лекции преподаватель задаёт вопрос: «Почему эффект конформности усиливается в условиях единогласия группы?» — студент молчит. Чтение с вопросами: до начала он формулирует три вопроса на основе заголовков: «Что такое конформность и чем она отличается от подчинения?», «Какие факторы её усиливают?», «В каких ситуациях человек сопротивляется групповому давлению?» Во время чтения он ищет ответы именно на эти вопросы — и сразу видит, что второй вопрос

напрямую связан с понятием «групповое единогласие». После чтения он записывает ответы своими словами. На лекции он отвечает уверенно — потому что читал не текст, а искал ответы.

**Сценарий 2: аспирант, работающий со статьёй для литературного обзора.** Аспирант читает методологическую статью о смешанных методах исследования. Без системы вопросов он делает выписки определений, и через неделю обнаруживает, что не может воспроизвести ни главный аргумент автора, ни его позицию относительно ограничений метода. С системой вопросов: до чтения он формулирует две направляющих проблемы — «В чём отличие смешанных методов от мультиметодных?» и «Какие критерии качества автор считает применимыми к смешанным исследованиям?». Во время чтения он читает аналитически — не всё подряд, а выискивая ответы. После — записывает ответы в формате «позиция автора / моя оценка / открытый вопрос». Это три предложения, которые через месяц позволят ему точно восстановить суть статьи.

**Сценарий 3: руководитель, работающий со стратегическим документом.** Директор по развитию получает 25-страничный стратегический отчёт от консультантов. Без вопросов он читает последовательно, делает пометки на полях. По завершении у него ощущение, что материал «понятен», но конкретные рекомендации ускользают. С вопросами: до чтения он формулирует три управленческих вопро-

са — «Какова основная рекомендация?», «Какие риски не учтены?», «Что потребует немедленного решения?». Это направляет внимание: введение и выводы читаются аналитически, методологический раздел — бегло, раздел рисков — очень внимательно. За 40 минут вместо двух часов он получает структурированную картину и готов к обсуждению.

## **Ограничения: когда постановка вопросов затруднена**

Постановка вопросов — мощный инструмент, но его эффективность зависит от условий, и важно знать, где именно он даёт сбой.

*Незнакомая предметная область.* Если тема совершенно незнакома, читатель может не знать, какие вопросы вообще стоит задавать. Это нормально и является признаком не слабости, а отсутствия фоновых знаний. Ситуация напоминает попытку задать вопросы о незнакомой игре, правил которой вы не знаете: неясно даже, что здесь является «важным» и о чём вообще спрашивать. В таких ситуациях первым шагом должно быть поверхностное ознакомление с темой — обзорная статья, введение в учебнике, — которое даст базу для формулирования осмысленных вопросов. Попытка сразу задавать аналитические вопросы без этой базы ведёт к вопросам уровня 1—2, которые фактически не управляют чтением.

*Слишком широкие вопросы.* Вопросы, сформулированные на уровне тем, а не проблем, теряют управляющую функцию. Вопрос «О чём эта статья?» — не рабочий инструмент: он слишком размыт, чтобы направлять внимание. Такой вопрос позволяет читателю «ответить» на него в любой момент чтения любой фразой из текста — он не создаёт ни фокуса, ни критерия. Эффективные вопросы конкретны и операциональны: «Какой аргумент автор считает центральным и как он его обосновывает?» — этот вопрос требует найти в тексте одну конкретную вещь, и читатель точно знает, нашёл ли он её.

*Ограниченность одного типа вопросов.* Для ознакомительного чтения или первичного отбора источников достаточно одного-двух направляющих вопросов. Полный трёх-этапный цикл оправдан при работе с ключевыми источниками, требующими аналитического уровня понимания. Применять полноценную систему ко всем текстам без разбора — значит расходовать когнитивный ресурс избыточно там, где задача решается проще.

## **Типичные ошибки и их коррекция**

Умение задавать вопросы — навык, который легко недооценить именно потому, что само слово «вопрос» кажется чем-то простым и само собой разумеющимся. На практике большинство ошибок возникает не от незнания метода, а

от его неполного применения. Характерная закономерность: читатель формально знает, что «нужно задавать вопросы», задаёт их — но только одного типа, только после чтения, или только в теоретически сложных местах. Результат оказывается слабее ожидаемого, и читатель делает вывод «метод не работает», хотя в действительности метод применялся лишь частично. Каждая ошибка в таблице сопровождается конкретным симптомом — признаком, по которому читатель может опознать её у себя без внешней обратной связи — и одним точечным действием, устраняющим именно эту проблему, а не систему в целом.

Таблица 2.3 систематизирует наиболее распространённые ошибки — с симптомами, причинами и конкретными способами коррекции.

<b>Ошибка</b>	<b>Симптом</b>	<b>Причина</b>	<b>Коррекция</b>
Вопросы только после чтения	«Прочитал, а потом придумал вопросы»	Привычка использовать вопросы для контроля, а не для управления	Формулируйте вопросы до начала чтения — из заголовков, аннотации, собственного контекста
Вопросы только уровня 1–2	«Я знаю, что в тексте написано, но не могу объяснить, зачем это важно»	Ограничение фактографическими вопросами	Добавьте хотя бы один вопрос уровня 4–5: «Почему?», «Насколько это обосновано?», «Как это применимо?»
Слишком широкие вопросы	Вопросы не помогают при чтении — не создают фокуса	Вопросы сформулированы как темы, а не как проблемы	Конкретизируйте: «О чём книга?» → «Какой главный аргумент автора и как он его обосновывает?»
Вопросы без ответов	Вопросы поставлены, но не используются при чтении	Постановка вопросов воспринимается как формальный шаг	Отмечайте в тексте или на полях, где именно найден ответ; после чтения — отвечайте на все вопросы письменно
Только «удобные» вопросы	Вопросы подтверждают то, что читатель уже думает	Избегание когнитивного дискомфорта	Специально задавайте «неудобные» вопросы: «Что в этой аргументации может быть неверным?»

Таблица 2.3 — Ошибки при постановке вопросов: симптом, причина, коррекция

Таблица 2.3 показывает, что большинство ошибок устраняется одним конкретным действием — не перестройкой всего подхода, а точечной коррекцией одного элемента. Именно в этом и состоит смысл диагностики: не искать слабое место в целом, а найти один следующий шаг.

Если сгруппировать пять ошибок по их природе, обнаруживается два принципиально разных класса. Первый — ошибки замысла: читатель задаёт вопросы в неправильный момент («только после чтения») или строит их неправильно-

но («только уровня 1—2», «слишком широко»). Эти ошибки возникают до чтения и определяют его траекторию — поэтому они наиболее системны: исправив одну из них, читатель сразу меняет качество всего сеанса работы с текстом.

Второй класс — ошибки исполнения: вопросы поставлены верно, но не используются («вопросы без ответов») или используются только в безопасных направлениях («только удобные вопросы»). Эти ошибки возникают во время чтения — и поэтому их труднее заметить: всё выглядит правильно, вопросы есть, но реальная управляющая функция не выполняется.

Наиболее опасна ошибка «только удобные вопросы»: она не просто снижает качество понимания — она его искажает, создавая иллюзию аналитической работы там, где происходит лишь подтверждение уже известного. Поэтому специально сформулированный «неудобный вопрос» — «что в этой аргументации может быть неверным?» — является самостоятельным инструментом, а не факультативным дополнением.

### **Справочный блок: концентрат главы 4**

**Запомните главное:** вопросы формируют ваше понимание, а не фиксируют его. Поставленный до чтения вопрос задаёт направление вашего внимания и критерий отбора информации — это основной механизм перехода от пассивного восприятия к активному мышлению.

**Три этапа, которые вам нужны:** до чтения —

сформируйте ожидания и активируйте знания через вопросы из заголовков, структуры и личного контекста. Во время чтения — контролируйте понимание через вопросы к текущему фрагменту и его связям с предыдущим. После чтения — интегрируйте и формируйте позицию через вопросы об аргументации, ограничениях и применимости.

**Ваши инструменты генерации вопросов:** метод W5H (рисунок 2.1) — кто, что, когда, где, почему, как. Преобразование заголовков в вопросы. Вопросные стволы (question stems) из таблицы 2.1.

**Проверьте свои вопросы:** они конкретны, операциональны и относятся к уровню 3—5 таксономии сложности? Если нет — это точка, с которой стоит начать.

## Практические задания

### **Задание 1. Аудит собственных вопросов (10—15 минут)**

Возьмите академический текст, который вы прочитали за последнюю неделю. Письменно восстановите: какие вопросы вы задавали себе до чтения, во время и после? Если вы не задавали вопросов ни на одном из этапов — это ваша исходная точка. Теперь сформулируйте три вопроса, которые вы задали бы сейчас, зная содержание текста. К какому уровню таксономии относится каждый из них? *Критерий:* хотя бы

один вопрос — уровня 4 или 5.

## **Задание 2. Чтение с системой вопросов (25—30 минут)**

Выберите незнакомый текст объёмом 5—6 страниц. До начала чтения: (а) применив метод W5H, сформулируйте пять вопросов разных уровней; (б) запишите их. Во время чтения: отмечайте на полях или в отдельном документе, где именно найден ответ на каждый вопрос. После чтения: ответьте на все пять вопросов своими словами без обращения к тексту. *Критерий*: вы можете ответить на все пять вопросов — включая вопросы уровня 4—5 — без цитирования.

## **Задание 3. Метакогнитивный журнал вопросов (две недели)**

Заведите отдельный документ — метакогнитивный журнал (metacognitive journal). После каждой сессии чтения (5—7 минут) записывайте ответы на три вопроса: «Какие вопросы я задавал чаще всего?», «Какие важные аспекты текста я пропустил, не задав о них вопросов?», «Какой вопрос оказался наиболее продуктивным для понимания?». Через две недели просмотрите записи: есть ли закономерности? Какие уровни вопросов вы задаёте, а какие — игнорируете? *Критерий*: вы обнаружили хотя бы одну устойчивую закономерность и сформулировали одно конкретное изменение в своей практике.

Таким образом, вопросы решают один из двух ключевых

параметров управления чтением — они задают направление. Но направление — это ещё не весь маршрут.

Вот конкретная ситуация: читатель сформулировал три точных вопроса, открыл статью — и всё равно тратит одинаковое время на ключевой теоретический раздел и на иллюстративный пример, который ни один из вопросов напрямую не затрагивает. Вопрос указал, что искать, но не сказал, как глубоко копать. Управление направлением и управление интенсивностью — разные операции. Именно вторую из них рассматривает следующая глава: как цель чтения становится регулятором глубины обработки.

## **Глава 5. Чтение с целью: управление вниманием и глубиной понимания**

### **Один и тот же текст — разные задачи**

Представьте, что один и тот же документ читают три человека. Студент ищет ключевые тезисы для конспекта. Исследователь анализирует методологию. Руководитель ищет конкретные цифры для презентации. Все трое читают одинаковый текст — но их взаимодействие с ним принципиально различается. Студент медленно читает введение и выводы. Исследователь сосредоточен на разделе с методами. Руководитель пролистывает большую часть текста и останавливается только на таблицах. Кто из них читает «правильно»? Все трое — при условии, что каждый сознательно управляет своим взаимодействием с текстом, исходя из конкретной цели (reading purpose).

Это и есть суть Главы 5: цель чтения — не просто фоновый контекст, а активный регулятор, определяющий глубину обработки информации, режим распределения внимания и, в конечном счёте, результат. Без сформулированной цели даже активное чтение с правильными вопросами — инструментом, освоенным в Главе 4, — рискует остаться хаотичным.

## Что это такое: цель как когнитивный регулятор

Внимание (attention) является ограниченным и избирательным ресурсом. Один из самых наглядных экспериментов в этой области — так называемый «тест на невидимую гориллу»: участники, сосредоточенные на подсчёте пасов между игроками, не замечали человека в костюме гориллы, проходящего через площадку. Дело не в плохом зрении или невнимательности — дело в том, что внимание работает как прожектор: оно ярко освещает то, на что направлено, и практически не фиксирует остальное.

В чтении действует тот же принцип. В условиях ограниченности рабочей памяти (working memory) невозможно обрабатывать все элементы текста с одинаковой глубиной — это привело бы к перегрузке задолго до конца страницы. Читатель неизбежно выбирает, на что направить когнитивные ресурсы (cognitive resources). Вопрос в том, осознан ли этот выбор.

Когда цель не сформулирована, отбор происходит на уровне автоматических реакций: внимание привлекают яркие примеры, знакомые термины, начала абзацев. Представьте человека, идущего по супермаркету без списка: он возьмёт то, что бросилось в глаза, то, что на уровне взгляда, и то, что в яркой упаковке. Список не гарантирует, что он

найдёт всё нужное, — но без списка у него нет шанса. То же самое происходит при чтении без цели: читатель берёт то, что «попалось», а не то, что нужно.

Когда цель чётко сформулирована, она задаёт критерий значимости: что именно считать ключевым, что — второстепенным, а что — можно пропустить. Исследования в области когнитивной науки свидетельствуют о том, что избирательное внимание (*selective attention*), направляемое целью, существенно повышает как точность понимания, так и длительное запоминание. Конкретный пример: студент, читающий статью с целью «понять, как авторы определяют когнитивную нагрузку», автоматически замедляется на разделах с определениями и примерами — и ускоряется на методологическом разделе, который в данный момент не релевантен. Это не «пропускание важного» — это оптимальное использование когнитивного ресурса под конкретную задачу.

Здесь важно разграничение, которое часто упускают: когнитивный эффект даёт не любая цель, а **конкретная**. Расплывчатая цель («разобраться в теме») не создаёт рабочего фильтра — рабочая память по-прежнему не знает, что считать важным. Конкретная цель («понять, какой аргумент авторы используют для обоснования применимости метода в полевых условиях») немедленно разделяет текст на «релевантное» и «нерелевантное» ещё до начала чтения. Разница между этими двумя формулировками — не в словах, а в том,

что происходит с вниманием читателя на каждой странице.

Принципиально важно, что цель чтения не является универсальной. Один и тот же текст может читаться для разных задач, и каждая из них требует различного режима взаимодействия. Именно это и означает управление чтением: не читать «хорошо» в абстрактном смысле, а читать соответственно задаче.

## **Уровни обработки информации: три режима глубины**

Когнитивная психология описывает понятие уровней обработки информации (levels of processing, depth of processing): одна и та же информация может быть обработана поверхностно — с фокусом на распознавании и извлечении — или глубоко, с фокусом на интерпретации, анализе и интеграции. Исследования свидетельствуют о том, что глубина обработки напрямую связана с долговременным запоминанием: чем глубже переработана информация, тем устойчивее она сохраняется. Механизм здесь таков: поверхностная обработка оставляет в долговременной памяти слабый и немногочисленный след — легко стираемый. Глубокая обработка создаёт множество связей с уже имеющимися знаниями — и чем больше таких связей, тем надёжнее информация удерживается и тем легче к ней вернуться.

Применительно к чтению это означает, что уровень глу-

бины не должен выбираться случайно — он должен соответствовать цели. Схема трёх уровней и их когнитивное содержание представлены на рисунке 2.3.



Рисунок 2.3 — Уровни обработки информации при чтении

Что представляет собой каждый из трёх уровней на практике? *Ознакомительный уровень* — это быстрое извлечение структурной информации: о чём текст, как он устроен, есть ли в нём то, что нужно для задачи. Читатель движется по заголовкам, аннотации, первым и последним абзацам разделов. Это не «неполноценное» чтение — это оптимальный режим для принятия решения о том, стоит ли читать дальше

и как. Когнитивно он наименее затратен, потому что не требует связывания новой информации с уже известным — достаточно распознавания структуры.

*Структурный уровень* предполагает понимание содержания: читатель усваивает основные идеи, видит логику их связи и может воспроизвести её без текста. Внимание распределяется неравномерно — тезисные абзацы читаются тщательнее, примеры — быстрее. Это рабочий уровень для большинства учебных задач: понять статью достаточно для того, чтобы обсудить её на семинаре, включить в обзор литературы, использовать как источник.

*Аналитический уровень* — наиболее ресурсоёмкий. Читатель не просто понимает, что утверждает автор, но и оценивает, насколько обоснованы его аргументы, какие допущения лежат в их основе, где позиция уязвима. Это режим для ключевых источников, с которыми нужно полемизировать, цитировать или строить на них собственную аргументацию. Применять его ко всем текстам — значит расходовать когнитивный ресурс там, где достаточно было бы структурного режима.

Таблица 2.4 систематизирует соответствие между целью, уровнем обработки и режимом внимания — чтобы выбор был осознанным, а не интуитивным. Работать с ней удобно в обратном порядке: зная свою цель (первая колонка), определить уровень и режим внимания — и тем самым ещё до начала чтения понять, как именно вы будете двигаться по

тексту и что именно сочтёте результатом.

В таблице показано, что ошибка, которую большинство читателей совершают регулярно, — применение аналитического режима ко всем текстам. Это ведёт к избыточным временным затратам и быстрому когнитивному утомлению. Противоположная ошибка — ознакомительный режим там, где требуется анализ — ведёт к недостаточному пониманию. Осознанный выбор уровня на основе цели — это не упрощение, а оптимизация.

Уровень			
Цель чтения	Что читается	Режим внимания	Результат
1. Ознакомительный			
Получить общее представление; понять, о чём текст и стоит ли читать подробнее	Заголовки, введение, выводы, подзаголовки	Широкое, нефокусированное; движение по структуре	Общая карта текста; решение «читать / не читать»
2. Структурный			
Понять логику и структуру; усвоить основные идеи и связи между ними	Все разделы — с разной интенсивностью; ключевые абзацы — тщательнее	Избирательное; внимание к переходам, аргументам, тезисам	Устойчивое понимание содержания; воспроизведение без текста
3. Аналитический			
Оценить аргументацию; выявить допущения и ограничения; сформировать позицию	Методология, доказательства, контраргументы, выводы — особенно внимательно	Критическое, медленное; вопросы «почему?» и «насколько обоснованно?»	Оценённая позиция; возможность полемики и применения

Таблица 2.4 — Матрица «цель → уровень глубины → режим внимания»

Если рассмотреть три уровня как систему, а не как шкалу «хуже — лучше», различие между ними становится операциональным. Ознакомительный и структурный уровни отличаются по задаче распределения внимания: на ознакомительном оно широкое и несфокусированное — читатель собирает карту, а не содержание; на структурном — избирательное, с явными приоритетами (тезисные абзацы важнее примеров). Переход между ними не количественный («читать внимательнее»), а качественный: меняется сам вопрос, которым читатель руководствуется. На ознакомительном — «о чём и стоит ли читать подробнее»; на структурном — «какова логика и как её воспроизвести».

Переход от структурного к аналитическому — ещё более принципиальный. Структурный уровень позволяет понять и воспроизвести позицию автора; аналитический — требует её оценить. Это разные позиции читателя: в первом случае он реконструирует чужую мысль, во втором — вступает с ней в диалог. Что теряется при замене аналитического уровня структурным там, где нужен анализ? Читатель понимает, что утверждает автор, но не замечает уязвимых допущений, не видит альтернативных интерпретаций и не формирует собственной позиции. Для большинства учебных задач это достаточно; для написания аналитической работы, полемики с источником или принятия решения на основе текста — нет.

# Алгоритм: как выбрать уровень глубины

Чтобы этот выбор стал не интуитивным, а системным, удобно использовать пятишаговый алгоритм.

Без алгоритма выбор уровня глубины остаётся интуитивным: читатель начинает с того, что «кажется разумным», и обнаруживает несоответствие только к концу — когда ресурс уже израсходован. Таблица 2.5 решает эту проблему: она переводит выбор уровня в конкретную последовательность из пяти вопросов, каждый из которых задаётся до начала чтения. Логика таблицы следует порядку принятия решений: от формулирования цели — к оценке релевантности — к карте чтения — к проверке состояния — к готовности скорректировать цель, если текст откроется иначе. Работать с ней нужно последовательно, не перепрыгивая шаги: каждый вопрос создаёт условие для следующего.

Шаг	Вопрос	Ориентир для ответа	Вывод
1	Зачем мне этот текст?	Сформулировать цель одним предложением: «Мне нужно...»	Определяет уровень (1, 2 или 3)
2	Насколько текст релевантен моей задаче?	Оценить по заголовку и введению за 2–3 минуты	Решение: читать полностью / частично / пропустить
3	Какие части текста наиболее важны для моей цели?	Структура: введение, разделы, выводы — что из этого отвечает на мою цель?	Карта: что читать тщательно, что — бегло
4	Достаточно ли у меня когнитивного ресурса для выбранного уровня?	Оценить состояние: усталость, знакомость темы, дефицит времени	Коррекция: при необходимости снизить уровень или перенести чтение
5	Нужно ли скорректировать цель в процессе?	Если текст оказался сложнее или менее релевантным — пересмотреть шаги 1–3	Гибкость: цель — не жёсткий контракт, а рабочий инструмент

Таблица 2.5 — Алгоритм выбора глубины чтения: шаги, вопросы и ориентиры

Почему шаги выстроены именно в таком порядке? Каждый шаг создаёт основу для следующего. Без шага 1 — формулировки цели — шаг 2 невозможен: нет критерия, по которому оценивается релевантность. Без шага 2 — оценки релевантности — шаг 3 рискует превратиться в чтение всего текста под видом «поиска важных частей». Шаг 4 стоит именно здесь — после того, как уровень выбран, но до начала чтения, — потому что попытка откорректировать режим уже в процессе аналитического чтения значительно дороже, чем сделать это заранее. Читатель, обнаруживший на третьей странице, что у него нет ресурса для аналитического режима, уже потратил время и начал формировать неполноценное понимание. Шаг 5 — не формальное завершение, а пол-

ноценный механизм адаптации: один из признаков эффективного читателя — способность пересматривать цель, когда текст открывается иначе, чем ожидалось. Читатель, который держится за первоначальную цель вопреки очевидному несоответствию, тратит ресурсы нерационально — и нередко заканчивает чтение с ощущением, что «что-то не так», не понимая почему.

## **Управление вниманием: как цель меняет режим чтения**

Знать, какой уровень глубины нужен, — это полдела. Второй половиной является управление самим вниманием в процессе чтения — и здесь цель и внимание оказываются взаимозависимыми переменными.

Цель задаёт критерий значимости; внимание реализует отбор по этому критерию. Но внимание не является бесконечным ресурсом — и здесь важно понять механизм. Аналитическое чтение является когнитивно наиболее затратным режимом: читатель одновременно обрабатывает содержание, оценивает аргументы, сопоставляет с уже известным и формулирует собственную позицию. Это требует значительного ресурса рабочей памяти. Данные когнитивной науки показывают, что концентрированное внимание эффективно на протяжении ограниченного времени и неизбежно снижается под влиянием усталости, монотонности и отвле-

кающих факторов.

Вот почему профессиональные читатели — опытные исследователи, юристы, аналитики — применяют аналитический режим избирательно: только к тем разделам, которые критически важны для их задачи. Введение читается структурно, чтобы понять логику всего текста. Ключевой раздел с аргументацией — аналитически, медленно, с остановками и вопросами. Примеры и иллюстрации — ознакомительно, если задача — не детали, а общая картина. Это не поверхностное чтение. Это экономное распределение ограниченного когнитивного ресурса туда, где он нужен больше всего.

Практически это выражается в следующем: если вы обнаруживаете, что внимание рассеялось, а вы продолжаете читать «по инерции», — это сигнал не к большему усилию, а к паузе или смене уровня глубины. Читать аналитически «через силу» в состоянии рассеянности значительно менее эффективно, чем остановиться, сделать короткий перерыв и вернуться с восстановленным вниманием. Шаг 4 в алгоритме — оценка когнитивного ресурса — именно по этой причине является обязательным условием, а не необязательной проверкой.

## **Сценарии: как цель меняет взаимодействие с одним и тем же текстом**

Три ситуации показывают, как конкретная формулировка цели меняет не только результат, но и само устройство работы с текстом.

**Сценарий 1: студент-магистрант, работающий с обязательным текстом к семинару.** Студент получает статью объёмом 18 страниц по философии образования. Чтение без цели: он читает последовательно с начала, делает выписки, через 40 минут — на странице 9, с ощущением, что «всё важно». На семинаре теряется в деталях. Чтение с целью: он формулирует задачу — «понять центральный аргумент автора и одно критическое возражение». Это — аналитический уровень, но только для двух вещей. Он читает введение и выводы за 5 минут (ознакомительный уровень), находит раздел с основным аргументом — читает его аналитически (15 минут), находит раздел с возражениями — тоже аналитически (10 минут). Итого: 30 минут вместо часа, и цель достигнута точно.

**Сценарий 2: аспирант, просматривающий 30 статей для обзора литературы.** Аспирант должен за неделю сформировать представление о поле. Если он читает каждую статью структурно — это  $30 \times 30$  минут = 15 часов. Если

он сначала применяет ознакомительный уровень ко всем 30 статьям ( $30 \times 7$  минут = 3,5 часа), то выделяет 8 наиболее релевантных — и читает их структурно ( $8 \times 30$  минут = 4 часа). Итого: 7,5 часов вместо 15 — при более высоком качестве понимания ключевых источников. Управление глубиной через цель позволяет делать это осознанно, а не случайно.

**Сценарий 3: менеджер проекта, анализирующий технический отчёт.** Руководитель получает 40-страничный технический отчёт. Его задача конкретна: «Найти данные о сроках и бюджете». Это не означает «читать аналитически» — это означает «читать целенаправленно на ознакомительном уровне, переключаясь на структурный только там, где появляются цифры». Он просматривает отчёт за 10 минут, находит нужные разделы, читает их внимательно 15 минут. Цель достигнута за 25 минут. Без цели он потратил бы полтора часа — и всё равно не был бы уверен, что нашёл все нужные данные.

## **Ограничения: когда управление целью затруднено**

Управление целью и глубиной — мощный инструмент, но его границы важно понимать заранее, иначе неудача в сложных условиях будет воспринята как провал метода, а не как нормальное ограничение ситуации.

*Незнакомая предметная область.* При работе с совер-

шенно незнакомой темой ознакомительный просмотр может не дать достаточно информации для принятия решения о глубине: читатель не знает, что является ключевым. В таких случаях полезно начать с обзорного источника — энциклопедическая статья, учебное введение, — который создаёт когнитивную карту поля. И только затем работать с основным текстом, уже управляя глубиной осознанно.

*Усталость и дефицит внимания.* Усталость снижает эффективность аналитического чтения, даже если цель поставлена правильно. Данные когнитивной науки показывают, что в состоянии усталости читатель склонен переоценивать своё понимание — текст кажется понятным, тогда как реальное усвоение значительно ниже нормы. Решение — либо перенести аналитическое чтение, либо сознательно снизить уровень до структурного и сделать более подробные записи для последующей проработки.

*Жанровые ограничения.* Наконец, некоторые типы текста плохо поддаются управлению глубиной. Нарративные и литературные тексты часто требуют линейного чтения: смысл в них создаётся через накопление деталей, образов и мотивов, и пропуск разделов разрушает цельность. Читатель, применяющий к роману тот же алгоритм, что к аналитическому отчёту, — просматривающий введение, выводы и «ключевые части», — обнаружит, что «ключевых частей» нет: каждая сцена важна именно потому, что следует за предыдущей. Для таких текстов уровни 1—2 в чистом виде неприменимы, а

управление глубиной сводится к регулированию скорости и плотности внимания внутри линейного чтения.

## **Типичные ошибки и их коррекция**

Умение управлять целью кажется простым — ровно до того момента, когда привычка берёт верх над намерением. Почему ошибки в этой области так устойчивы? Когнитивная причина та же, что описана в предыдущих главах: мозг предпочитает экономный маршрут. Сформулировать конкретную цель требует усилия — нужно остановиться, подумать, записать. Открыть текст и начать читать — не требует ничего. Отсюда и привычка: большинство читателей пропускают этот шаг не из принципа, а по инерции: привычка «просто начать» сильнее намерения «сначала подготовиться». Осознание этого когнитивного механизма — первый шаг к его преодолению.

Таблица 2.6 показывает, что большинство этих ошибок объединяет одна черта: чтение воспринимается как обязательство выполнить действие, а не как деятельность с конкретным результатом. Смена этой установки — от «прочитать» к «получить» — и есть суть управления целью.

Ошибка	Симптом	Причина	Коррекция
Отсутствие цели	«Прочитал всё — не знаю, что важно»	Чтение как формальная процедура, а не управляемая деятельность	Сформулируйте цель одним предложением до того, как откроете текст
Цель = внешнее задание	«Моя цель — прочитать статью»	Смешение задания с результатом	Переформулируйте: «Мне нужно понять / найти / оценить...»
Один уровень для всех текстов	Либо все тексты читаются детально, либо все — бегло	Отсутствие дифференциации по задаче	Перед каждым текстом задайте себе шаг 1 из таблицы 2.5: «Зачем мне этот текст?»
Негибкость цели	Продолжаете читать аналитически, когда текст оказался нерелевантным	Цель воспринимается как обязательство	Пересматривайте цель после ознакомительного просмотра — это норма, а не слабость
Игнорирование состояния	Пытаетесь читать аналитически в усталости	Нет учёта когнитивного ресурса	Оцените состояние до начала (шаг 4 алгоритма); при необходимости снизьте уровень или сделайте паузу

Таблица 2.6 — Ошибки управления целью и вниманием: симптом, причина, коррекция

Если сгруппировать пять ошибок по природе их возникновения, картина становится диагностически точнее. Первые две — «отсутствие цели» и «цель = внешнее задание» — это ошибки формулирования: читатель либо вообще не определяет, что ему нужно, либо подменяет результат процессом («прочитать статью» вместо «понять тезис»). Обе устраняются одним действием — записанным предложением «Мне нужно...» до открытия текста.

Третья и четвёртая ошибки — «один уровень для всех» и «негибкость цели» — это ошибки применения: читатель

знает, что цель нужна, формулирует её — но либо не дифференцирует режим под разные тексты, либо держится за первоначальную цель вопреки очевидному несоответствию. Эти ошибки труднее заметить: внешне всё выглядит правильно, цель есть, чтение идёт. Сигнал — ощущение «что-то не так» после завершения или чрезмерные временные затраты на нерелевантный материал.

Пятая ошибка — «игнорирование состояния» — стоит особняком: она не связана с качеством самой цели. Читатель формулирует цель точно и уровень выбирает верно, но пытается реализовать аналитический режим в состоянии, когда когнитивный ресурс исчерпан. Результат — иллюзия чтения: текст проходит перед глазами, но ситуационная модель не строится. Это наиболее «незаметная» из пяти ошибок — поэтому шаг 4 алгоритма (оценка состояния) является обязательным, а не факультативным.

### **Справочный блок: концентрат главы 5**

**Запомните главное:** цель чтения (reading purpose) — это активный регулятор ваших когнитивных ресурсов. Один и тот же текст вы будете читать по-разному в зависимости от задачи — и это не ошибка, а признак грамотного управления чтением.

**Три уровня, которые вам доступны** (таблица 2.4): ознакомительный — карта текста, решение «читать / не читать», 5—10 минут. Структурный — понимание логики и содержания, воспроизведение без текста, 20—40 минут. Аналитический —

оценка аргументации, формирование позиции, время определяется задачей.

**Ваш ориентир по управлению вниманием:** избирательное внимание работает только при наличии критерия значимости — то есть **конкретной** цели. Расплывчатая цель («разобраться в теме») фильтра не создаёт. Аналитический режим — самый затратный: применяйте его только там, где это оправдано задачей.

**Ключевое правило:** цель — это рабочая гипотеза. Вы можете и должны корректировать её в процессе, если текст оказывается иным, чем вы ожидали.

## Практические задания

### Задание 1. Эксперимент с уровнями (30 минут)

Возьмите один и тот же текст (статья или глава объёмом 8—10 страниц) и прочитайте его дважды в течение двух дней. В первый раз — ознакомительный уровень (7 минут): только заголовки, введение, выводы. В конце запишите: «О чём текст?» и «Стоит ли читать его подробнее?» Во второй раз — структурный уровень (30 минут) с заранее сформулированной целью. Сравните два результата: насколько ознакомительный уровень дал верное представление о тексте? *Критерий:* вы можете объяснить, когда ознакомительного уровня достаточно, а когда — нет.

**Задание 2. Дифференциация глубины по списку источников (45 минут)**

Возьмите список из пяти источников, которые вам предстоит изучить. Для каждого источника пройдите шаги 1—3 из таблицы 2.5 и распределите их по уровням: ознакомительный / структурный / аналитический. Затем прочитайте первые два источника согласно выбранному уровню. После — проверьте: соответствовал ли выбранный уровень реальной ценности источника? Если нет — запишите, что вы скорректируете в следующий раз. *Критерий*: хотя бы одна осознанная коррекция уровня на основе реального чтения.

### **Задание 3. Цель в одном предложении (ежедневно, 2 минуты)**

В течение двух недель перед каждым новым текстом записывайте одно предложение, начинающееся со слов: «Мне нужно...» — и заканчивающееся конкретным результатом: понять / найти / оценить / сравнить. По завершении чтения проверяйте: достигнут ли результат? Если нет — почему? *Критерий*: через две недели вы обнаруживаете, что формулировка цели занимает менее 30 секунд и происходит автоматически.

Таким образом, алгоритм из этой главы предписывает на третьем шаге: «Определите, какие части текста наиболее важны для вашей цели». Совет разумный — но в нём скрыто предположение, которое нигде не названо: вы уже знаете, какие части в тексте вообще есть.

Откуда взяться этому знанию до начала чтения? Как ре-

шить, что читать аналитически, а что — бегло, если страница ещё не открыта? Именно этот вопрос ведёт к следующей главе — и к технике, которая закрывает этот разрыв за несколько минут.

## **Глава 6. Предварительное понимание текста: формирование ожиданий и структуры**

### **Пять минут, которые стоят тридцати**

Есть парадокс, хорошо знакомый каждому, кто работает с большим количеством текстов. Читатель, стремящийся сэкономить время, сразу приступает к детальному чтению — и в итоге тратит значительно больше: он перечитывает непонятные фрагменты, теряет нить изложения, возвращается к началу, когда в конце обнаруживает структуру, которую следовало увидеть раньше. Пять минут предварительного просмотра (previewing) оборачиваются экономией двадцати-тридцати минут основного чтения. Но большинство читателей воспринимают предварительный просмотр как необязательный этап и пропускают его.

Преыдушие главы выстроили систему управления чтением: вопросы задают направление внимания, цель определяют глубину обработки. Но и вопросы, и управление глубиной предполагают одно предварительное условие: читатель должен хотя бы в общих чертах знать, с каким текстом он имеет дело, — прежде чем начнёт его читать детально. Без этой

карты управление чтением невозможно: неизвестно, где искать ключевые разделы, какова структура аргументации, стоит ли вообще тратить на этот текст аналитический ресурс. Именно эту карту создаёт предварительный просмотр.

## **Что это такое: предварительный просмотр как стратегия и техника**

Предварительный просмотр (previewing) — это структурированная техника первоначальной работы с текстом, включающая систематическое изучение заголовков, подзаголовков, аннотации, введения, выводов, таблиц и иллюстраций перед детальным чтением. Это и техника, и стратегия одновременно — принципиальное различие, на котором стоит остановиться.

Как техника — это конкретный набор действий: что именно смотреть, в какой последовательности, за какое время. Как стратегия — это осознанный подход к управлению собственным восприятием: читатель использует предварительный просмотр не для того, чтобы «пробежать текст глазами», а для того, чтобы сформировать когнитивную схему (cognitive schema) — организованное ментальное представление о структуре и содержании текста, которое затем направляет детальное чтение.

Полезная аналогия: представьте, что вам предстоит пешая прогулка по незнакомому городу. Можно выйти из отеля и

просто идти — и через час вы что-то увидите, но, вероятно, не самое интересное, и точно заблудитесь. Можно потратить пять минут на карту: определить, где центр, где ближайшие достопримечательности, какой маршрут имеет смысл. С картой те же два часа дадут принципиально иной результат. Когнитивная схема работает так же: это не подробный путеводитель, а общая карта, которая делает движение по тексту управляемым.

Наличие такой схемы до начала детального чтения существенно снижает нагрузку на рабочую память: новая информация не обрабатывается в изоляции, а встраивается в уже готовую структуру. Читатель без предварительной схемы воспринимает текст как набор несвязанных элементов; читатель с ней — сразу видит, куда «укладывать» каждую новую идею. Предварительный просмотр — не экономия на понимании, а инвестиция в него.

## **Три инструмента предварительного просмотра**

Предварительный просмотр не является монолитной техникой — он включает три различных инструмента, каждый из которых решает свою задачу. Их часто смешивают, хотя они принципиально разные.

Рисунок 2.4 показывает, чем принципиально различаются три инструмента; таблица 2.7 систематизирует их по че-

тырём параметрам: цель, временной ориентир, что именно читается и когда применяется. Смысловая логика таблицы — от «широкого» к «целевому»: скимминг даёт карту текста в целом, сканирование извлекает один конкретный элемент, обследование строит детальную структурную схему. Работать с таблицей удобно как с навигатором: определив свою задачу, читатель сразу видит, какой инструмент и за какое время её закроет.

### **Скимминг (skimming)**

- Быстрый обзор текста для получения общей картины

### **Сканирование (scanning)**

- Целенаправленный поиск конкретного элемента

### **Обследование (surveying)**

- Систематический структурный анализ текста

Рисунок 2.4 — Три инструмента предварительного просмотра: цели и способы применения

Инструмент	Цель	Время	Что читается
Скимминг (skimming)	Понять, о чём текст и как он организован	3–5 минут на 10 страниц	Заголовки, первые предложения абзацев, переходные фразы, заключение
Сканирование (scanning)	Найти конкретные данные: дату, имя, определение, цифру	1–3 минуты	Только целевой элемент — остальное игнорируется
Обследование (surveying)	Построить детальную карту: разделы, их объём, тип аргументации	5–10 минут	Аннотация, введение, все заголовки, выводы, список литературы, таблицы

Таблица 2.7 — Инструменты предварительного просмотра: цели, временные ориентиры и объекты чтения

Таблица 2.7 показывает, что для большинства задач предварительного просмотра используется скимминг как базовый инструмент, иногда в сочетании с обследованием для длинных или сложных текстов. Сканирование применяется не на этапе предварительного просмотра, а во время детального чтения — когда читатель уже знает, что именно ищет.

Если разобрать три инструмента по характеру работы с текстом, различие между ними оказывается не просто временным, но и когнитивным. Скимминг требует удерживать сразу несколько уровней текста одновременно — структуру, тему, логику — и отсюда его ресурсоёмкость, несмотря на короткое время. Сканирование, напротив, когнитивно просто: читатель ищет один конкретный маркер и игнорирует всё остальное. Обследование — наиболее системный из трёх: оно требует не просто «просмотреть», а построить связную модель архитектуры текста, включая объём разделов, тип ар-

гументации и роль каждой части.

Что теряется при неверном выборе инструмента? Если применить скимминг там, где нужно обследование (длинная монография, сложная теоретическая статья) — карта текста окажется слишком грубой: читатель будет знать, «о чём», но не будет знать, «где именно» и «как устроено». Если применить обследование там, где достаточно скимминга — читатель потратит вдвое больше времени без пропорционального выигрыша в понимании. Сканирование вообще не заменяет ни один из двух: его задача принципиально иная — не строить карту, а извлечь данные. Применять его как инструмент предварительного просмотра — значит получить один факт вместо общего представления о тексте.

Ключевой практический инструмент для скимминга академических текстов — *правило «5—3—1»*: пять секунд на заголовок раздела, три секунды на первое предложение каждого абзаца, одна секунда на выделенные термины. Для статьи на десять страниц весь скимминг по этому правилу занимает три-четыре минуты. Если тратится больше — читатель уже не делает скимминг, а читает детально.

Почему именно такой ритм и именно эти элементы? Распределение секунд в правиле «5—3—1» отражает реальную информационную плотность разных частей академического текста. Заголовок раздела требует пяти секунд — потому что несёт структурную информацию о нескольких страницах: он

нужен не только для чтения, но и для мысленного «размещения» в схеме текста. Первое предложение абзаца — это topic sentence, ключевая мысль: в академическом письме именно оно выражает суть абзаца, а остальные предложения её развивают или иллюстрируют. Три секунды — достаточно, чтобы считать смысл, но недостаточно, чтобы погрузиться в детали. Одна секунда на выделенный термин — это сигнал о понятийном поле: читатель фиксирует термин, не разбирая его значение. Структурные элементы академического текста, на которых следует сосредоточиться при скимминге, представлены на рисунках 2.5 и 2.6.

# Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «Литрес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на Литрес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.