

Е.Д. БОЖОВИЧ
Москва

Критерии понимания текста школьниками

Статья посвящена проблеме понимания текста школьниками. Для диагностики уровня понимания и возможных «сбоев» в этом процессе использовалась широко известная методика заполнения пропусков в заданном тексте. Проанализированы основные психологические причины ошибок учащихся при выполнении этого экспериментального задания.

Ключевые слова: *текст; дистантные и контактные связи в тексте; контекст; предложение; сложное синтаксическое целое; лексическое значение; понимание; языковая компетенция.*

О процессах понимания текста

Основными показателями уровня языковой компетенции школьников являются понимание, преобразование и порождение языковых знаков любого уровня – от слова до текста. В настоящее время понимание текста приобретает особое значение в связи с отмечаемым многими учеными, учителями и родителями снижением интереса детей к чтению. Низкий уровень читательской культуры с неизбежностью влечет за собой трудности в порождении школьниками собственного текста.

Заметим, что понятие текста вышло за рамки его традиционной трактовки – оно стало междисциплинарным. В качестве текста рассматриваются орнамент, танец, ритуал, фильм, музыкальное произведение, художественное полотно – все, что несет значение именно как целостный продукт (см.: [Брудный 1998]). Поэтому умение понять литературный текст должно, вероятно, положительно влиять и на понимание других феноменов культуры.

Проблематика восприятия, понимания и построения текста является очень разноплановой. В лингвистике, а также в детской и педагогической психологии есть масса работ, направленных на исследование различных аспектов построения и понимания текста (Е.Д. Божович, Г.Г. Граник, Т.А. Ладыженская, Л.П. Добраев, Л.А. Концевая, Г.Н. Кудина и З.Н. Новлянская, Л.М. Лосева, Н.А. Рубакин, Г.Я. Солганик, Г.Д. Чистякова и др.). Но до сих пор

недостаточно исследований, в которых на конкретном эмпирическом материале показано, в чем состоят и чем объясняются ошибки и трудности школьников в понимании текста.

Попытаемся разобраться в том, что это за процесс – понимание текста. В ряде своих публикаций А.А. Брудный напоминает, что адекватное восприятие структуры и семантики самого текста – это лишь одна часть механизма понимания; другую его часть составляет содержание сознания читателя (его мировоззрение, жизненный опыт). Взаимодействие этих двух частей единого механизма обеспечивает процесс и итог понимания любого текста. Значит, в понимании текста объединяется лингвистическая (языковая) и внелингвистическая («энциклопедическая») компетенции читателя.

Далее А.А. Брудный отмечает, что восприятие текста, его понимание происходят одновременно на нескольких уровнях. Первый он определяет как «монтаж» – это движение читателя от одной части текста к другой по воле автора. Автор управляет последовательностью восприятия текста читателем. Второй уровень, неразрывно связанный с первым, – это «монтаж описываемой ситуации». Он предполагает возможность перецентровки читателем описываемой ситуации, образования новых связей, отношений, часто не задуманных автором. Текст всегда линеен, восприятие же его всегда нелинейно. Отсюда и перецентровка уже по воле читателя. А для этого необходимо восприятие и контактных, и дистантных связей внутри текста. Третий уровень – формирование в сознании читателя (слушателя)

Божович Елена Дмитриевна, кандидат психол. наук, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской Академии образования.

E-mail: elenabozhovich@inbox.ru

общего смысла текста, его «сверхзадачи», концепта. Причем концепт, хотя и основан на тексте, носит внетекстовой характер. Это и есть ответ читателя на вопрос: «В чем тут суть?», «Что хотел сказать автор?» Поэтому понять текст – значит, понять и то, что в нем непосредственно дано, и то, что в нем прямо не выражено (см.: [Брудный 1998: 139–140]). Таким образом, текст управляет пониманием его, но не жестко, поскольку допускает различные толкования его читателем. Следовательно, в работе над текстом языковая и внеязыковая компетенции неразделимы.

Методов диагностики понимания текста разработано немало. Традиционно оно контролируется умением пересказать текст, определить его главную мысль, ответить на вопросы по конкретным фрагментам текста, проанализировать его композицию. Это, конечно, необходимые учебные умения, но их недостаточно для развития ребенка как читателя. Возможность применения и качественных, и количественных способов диагностики понимания текста дают лишь некоторые методики. Одной из них является методика дополнений, в которой уровень понимания текста проверяется посредством восполнения испытуемыми пропущенных в нем слов.

Методика дополнений текста

Эта методика известна в различных ее вариантах, в частности «незаконченных предложений» и «завершения рассказа». Они относятся к группе проективных методик исследования личности или отклонений в ее развитии. Традиционной формой этой методики остается та, которая была предложена У. Тейлором примерно в середине XX в. Это текст, в котором пропускаются отдельные слова. Испытуемому надо заполнить пробелы, ориентируясь на контекст. Посредством этой методики проверяется «читабельность» (т.е. доступность) учебных текстов (см.: [Микк 1977]). Вместе с тем она может дать (и реально дает) информацию об уровне развития речемыслительной деятельности, воображения, владения нормами языка.

Авторы многих работ настаивают на соблюдении особого правила при подготовке текстов для методики дополнений: «Пропуски не должны падать на слова,

которые могут быть восстановлены не в результате понимания контекста, а в результате знания испытуемым данного факта, события и т.п.» [Рапопорт 1980: 114]. Едва ли это правило вообще выполнимо и надо к этому стремиться, если учитывать, что языковая компетенция неотделима от вневлигвистической компетенции (см.: [Божович 2002]). Целый ряд ошибок лежит на границе языковой и энциклопедической компетенций и связан, в частности, с некорректным словоупотреблением. А оно само определяется не только пониманием значений слова, но и различением его значений в зависимости от контекста.

Ниже дан текст, предназначенный для контроля и диагностики языковой компетенции и ее связей с другими компетенциями. Он представляет собой адаптированный фрагмент научно-популярной повести. Приводим этот текст в виде «ключа», школьникам он предьявлялся с пропусками выделенных слов.

Он собирал слова

Стоят на книжной полке четыре толстых тома. В них больше двухсот тысяч русских слов! Четыре *толстых* тома называются «Толковый словарь живого великорусского языка».

«Толковым» не оттого назван словарь, – шутил его создатель, – что мог получить и бестолковым, а оттого, что он слова растолковывает».

Открываем четвертый том, находим *глагол* «толковать». Первое значение этого слова: «Толковать (о чем) – рассуждать, переговариваться, беседовать, разбирать дело». Второе: «Толковать (что) – объяснять, давать чему толк, смысл, значение». Среди *однокоренных* слов есть и прилагательное «*толковый*». Читаем: «Толковый словарь – дающий какое-либо толкованье, кроме прямого перевода слов».

Герой нашего *рассказа* не просто собрал больше *двухсот тысяч* слов, но еще дал им толк, смысл, значение. *Привычные* слова становятся интересными и неожиданными. *Меняют* смысл. *Сверкают* оттенками. Плещутся в *разных* оборотах речи. Тянут за собой *многочисленную* родню.

Про самое слово «*слово*» в словаре полторы страницы. Слово – это *не только* сочетание звуков, означающее предмет или понятие, но еще

и разговор, *беседа* («О чем у вас слово?»), и *речь* («Взял слово»),

и сказание («Слово о полку Игореве»), и обещание («Даю тебе слово»), и заклинание («Он против лихорадки слово знает»).

«Он за словом в карман не полезет» – значит: *находчив в беседе*.

«Словечка не проронил» – значит: *молчал*.

«Без слова отдал» – значит: *не споря (отдал)*.

«Он, слов нет, хороший человек» – значит: *вправду (хороший)*.

«Красное словцо» – значит: *яркое выражение*.

«К слову пришлось», «к слову сказать» – значит: *кстати сказать*.

В четырех томах уместилась вся жизнь неугомонного *собирателя* слов, подвижника. Она *подобна* широкой и длинной реке, кое-где пересеченной порогами. Чтобы сладить с *главным* своим делом, ему нужны были в жизни и *тревожная* стремительность, и *задумчивая* плавность. Слово «подвижник» одного корня со словом «*подвиг*» и означает «доблестный деятель». Остается назвать имя подвижника, *собирателя* слов. Его имя мы тоже *найдем* в словаре. Вытеснено прямо на *переплете*: Владимир Даль [Булатов, Порудоминский 1966: 5–8].

Уровень объективной трудности текста по формуле Я.А. Микк [Микк 1977: 103]¹ равен 20,9 условной единицы, что соответствует среднему уровню трудности учебных текстов для школьников VII–VIII классов.

Задание по этой методике выполняли ученики VI–IX классов общеобразовательной школы и лингвистической гимназии. В классных экспериментах участвовали 867 школьников, в индивидуальных – 60 учеников.

Результаты выполнения задания и их анализ

Объем статьи не позволяет представить результаты выполнения этого задания дифференцировано – в зависимости от типа школ и года обучения, поэтому сосредоточимся на обобщенной картине успешности/неуспешности работы всего состава учеников, выполнявших задание.

¹ Эта формула разработана Я.А. Микком для учебных текстов. Текст, с которым работали наши испытуемые, является научно-популярным. Тем не менее мы сочли допустимым применение этой формулы, тем более что какой-либо иной формулы уровня трудности текста нами в литературе не обнаружено.

Наиболее важными моментами в этой картине представляются типы ошибок и их причины.

По усредненным данным, ученики дали приблизительно 60% верных решений. Из них более 38% приходится на семантические эквиваленты «ключу», т.е. свои слова, адекватные тексту и свидетельствующие о его понимании. Незаполненные пропуски составляют немногим более 11%. Остальные решения (~ 30%) представляют собой разного рода ошибки, имеющие вполне конкретные причины. Назовем типичные ошибки и объясним их причины.

Бессмысленный набор слов. Эти ошибки возникают в тех случаях, когда ученик ориентируется на одни смысловые линии текста, упуская из виду другие. Например, в данном тексте он «схватывает» ту часть общего смысла, который относится к слову, словарю, речи, но упускает то, что относится к собирателю слов. Некоторые дети видят или «чувствуют» свою ошибку. Но, не желая оставить пропуск незаполненным, дают неверное решение.

Несоответствие вставленного слова, словосочетания «открытому» контексту – информации, данной в предшествующей или последующей частях текста. Эти ошибки разделяются на два основных типа.

Первый тип: значение вставленного слова близко к информации, содержащейся в тексте, но не соответствует ей точно. Так, в целом ученик понял, что В. Даль собрал огромное количество слов и описал их значения в словаре. Но именно точное указание на количество слов (*больше двухсот тысяч*) подменяется школьниками (*больше миллиона* и т.п.). Эти ошибки вызваны сбоями в механизмах внимания и удержания информации оперативной памяти. В известной мере они связаны и со сбоями в механизмах упреждения – вероятностного прогноза – того, что эта информация может быть важной для дальнейшей работы с текстом. Единство механизма «удержания – упреждения» рассматривалось Н.И. Жинкиным как важнейшее условие не только понимания готового текста, но и порождения собственного. Целенаправленное формирование этого механизма принципиально возможно в школьном обучении (см.: [Граник 1975]).

Второй тип ошибок – значение вставленного слова не соответствует мысли, развиваемой в тексте. Например, в одном и том же сверхфразовом единстве несколько раз упоминаются слова с общим корнем *-толк-* (*толковать, толковый*); в предыдущем абзаце были слова *растолковывать, бестолковый*. Они подсказывают пропущенное слово. Школьники же, не подобрав слово *однокоренных* и заменив его словом *этих, таких* и т.п., теряют мысль автора и ориентируются на ближайшее к пропуску слово *прилагательное*, присоединяя к нему любое произвольно выбранное прилагательное (*зеленый, новый*).

Несоответствие «латентному» контексту, привнесение нового контекста.

Так, ученик, заполняя пропуск в предложении: «Герой нашего рассказа не просто собрал больше *всех* слов...», создает новый контекст описываемой ситуации: получается, что есть и другие люди, собиравшие и толковавшие слова. И это не пересмотрка описываемой ситуации, о которой говорил А.А. Брудный, текст не дает оснований для привнесения такого контекста, и он никак в дальнейшем не развивается учеником. Откуда же ошибки этого типа? Опять от ориентации на ближайшее к пропуску слово *больше*, воспринимаемое как прилагательное или наречие в сравнительной степени. Реально же в данном тексте это количественное слово в словосочетании со значением числительного. Чтобы уловить это значение, нужна ориентация и на открытый, и на латентный контекст.

Иногда ученик, затрудняясь в нахождении нужного слова, вставляет какое-то слово, грамматически сочетающееся с рядом стоящим словом: «*Такие, прочие, странные, эти*» слова становятся интересными, неожиданными». Из контекста невозможно установить, какие *такие* или *эти* слова. Тем более неясно, что значит *прочие* или почему они *странные*. Контекст не дает оснований для таких решений. Между тем слово *неожиданными* неявно подсказывает для вставки слова: *обычные, привычные, знакомые* и т.п.

Итак, нарушения в ориентации на открытый и латентный контекст, тенденция к ориентации на слово, ближайшее к пропущенному, приводят к ошибкам, лингвистически различным, а психологически сходным.

Искаженное языковое отражение в тексте фактов, связей действительности носит, казалось бы, внелингвистический характер. Реально же в этом проявляются недостатки и языковой компетенции. Называя В. Даля *автором слов*, дети смешивают два понятия: «составитель словаря» и «автор книги» (поскольку словарь тоже книга). Вторая причина – нарушение связи между когнитивной и языковой компетенциями. Ученик X класса в индивидуальной беседе по поводу своей ошибки «Герой нашего времени...» пояснил: «Нашего времени...», потому что В. Даль – это близкий период истории. Новое время...». Он неверно трактует клише *герой нашего времени*, реально означающее ‘современник’, ‘наш современник’.

Неверное или неточное словоупотребление обусловлено обычно непониманием значения слова нейтрального лексического пласта. Так, *созвучное сочетание звуков* объясняется учеником как ‘осмысленное сочетание, со значением’; *многообразное сочетание звуков* как ‘многообразие звукосочетаний, образующих разные слова в языке’. В словосочетании *постепенная плавность* ученик не чувствует тавтологии.

Непонимание значений слов распространяется и на лингвистические термины, знакомые детям по школьной программе, в частности на смешение грамматических категорий слов – частей речи (прилагательное *толковать*, прилагательное *словарь* и т.п.). В беседе ученики часто сами устраняют эти ошибки. Но есть и случаи приписывания слову «чуждого значения». Например, «Первое *понятие* этого слова: “толковать (о чем)...”». Здесь термином «понятие» подменяется термин «значение». Еще один тип ошибок такого рода связан с непониманием или незнанием внутриязыковых связей. Так, ошибка: «Среди *значений* этих слов есть и прилагательное “толковый”» порождается следующим рассуждением испытуемого (VIII кл.): «Прилагательные *имеют значение* признака или качества. Поэтому *среди значений* могут быть и прилагательные».

Непонимание значения слова приводит и к **подмене его морфосемантических связей** фонетическими ассоциациями: «Слово *подвижник* одного корня со словом (*предводитель, вижу, движение*)».

В **трактовке фразеологизмов** выявлены случаи, когда ошибки связаны либо с незнанием значения фразеологических единиц, либо с трудностью нахождения их нейтрального эквивалента. Но есть более сложные и психологически интересные причины. Одна из них – мысленное включение фразеологизма в какую-то условную ситуацию, не данную в тексте. Так, фразеологизм *Словечка не проронил* трактуется как ‘не проговорился’, ‘не выдал’, ‘не сдал’, ‘не подвел’. *К слову пришло* – значит ‘не выдержал’, ‘случайно проболтался’. Вторая причина этих ошибок – «потеря» ключевого слова фразеологизма. Во всех фразеологизмах в данном тексте ключевым является слово *слово* (или *словечко*). Испытуемые же пытаются связать значение всего фразеологизма с тем или иным качеством человека или его поведением. А ключевое для понимания значения фразеологизма слово *слово* остается на периферии осмысления. Например, *Без слова отдал* – ‘не жадный’. *Он, слов нет, хороший человек* – значит ‘порядочный’. Вероятнее всего, при работе с текстом фразеологизмы не связываются в сознании ребенка с их обобщенным (внеситуативным) значением и концептом заданного текста.

Ошибки синтаксической сочетаемости слов заключаются в нарушении хорошо известных школьникам правил. Например, в предложении: «Слово – это не только сочетание звуков, означающее предмет или понятие, но еще и разговор, беседа (“О чем у вас слово?”)» – уже задан ряд однородных сказуемых, выраженных существительными: *сочетание звуков, беседа*. В детских же работах в одном ряду однородных членов смешаны существительные и глаголы, однородность которых сомнительна (*и начал говорить, поэма, договор, может вылечить*).

В **основе стиливых и стилистических ошибок** лежат две основные причины: 1) предельно ограниченные, упрощенные сведения о языковых стилях в учебной программе; 2) эпизодическая проработка в классе стилистических неудач, недочетов в речи самих учеников. Отсюда канцеляризм или разговорно-бытовые слова в научно-популярном тексте. Перед учениками в лучшем случае возникает

вопрос: «Верно ли выбрано слово?», но не вопрос: «Удачно ли оно выбрано?». В индивидуальных беседах дети могут предложить ряд других вариантов заполнения пропуска и выбрать из них подходящий. Значит, в ходе самостоятельного выполнения задания такой перебор вариантов просто не осуществляется учеником.

Итак, обозначим основные критерии понимания текста (по данной методике):

- ориентация на «открытый» и «латентный» контекст текста;
- связь когнитивной и языковой компетенций при словесном отражении фактов, связей действительности, описываемых в тексте;
- адекватность словоупотребления в рамках нейтрального лексического пласта и специальных терминов, в частности лингвистических;
- соблюдение норм синтаксической сочетаемости слов (в рамках предложения);
- понимание значений фразеологизмов;
- «чувство стиля» – выбор вариантов заполнения пропуска адекватен стилевому и стилистическому оформлению всего текста.

Как видим, методика дополнений может давать информацию не только о «читабельности» текста, но и о языковой компетенции в целом, а также связанных с ней образованиях – речемыслительной деятельности, когнитивной компетенции, лингвистическом знании.

ЛИТЕРАТУРА

Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников: уч.-метод. пособие. – М. – Воронеж, 2002.

Брудный А.А. Психологическая герменевтика. – М., 1998.

Булатов М., Порудоминский В. Собирает человек слова. Повесть о В.И. Дале. – М., 1966.

Граник Г.Г. Психологические принципы построения школьного курса синтаксиса и пунктуации русского языка / Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. – М., 1975.

Микк Я.А. Оценка учебников формулами трудности текста // Проблемы школьного учебника. – М., 1977. – Вып. 5. – С. 98–109.

Рапопорт И.А. О валидности и надежности языковых тестов // Теория и практика языковых тестов / Сост. Р. Сельг, И. Соттер. – Таллин, 1980. – С. 7–71.