

Понимание текста в учебном процессе: особенности, специфика, перспективы (по материалам зарубежных источников)

Т. В. БОРЗОВА

(ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ)

В статье рассматриваются основополагающие направления в исследовании понимания текста в учебном процессе в зарубежной науке. Анализируются особенности, специфика, перспективы становления понимания текста в обучении с целью улучшения качества образования.

Ключевые слова: понимание текста, обучение, зарубежные исследования, качество образования.

Проблема становления понимания в обучении насколько актуальна, настолько и сложна. Сложность проблемы проявляется в силу глобальности и многоаспектности самого понятия «понимание», в силу функционирования этого явления как на уровне всей профессиональной подготовки специалиста вуза, так и на уровне его личностного развития.

Представляется полезным осветить проблематику современных исследований текста и его понимания в зарубежной литературе. Особый акцент предлагается сделать, с одной стороны, на особенности понимания текста как закономерной характеристики бытия человека в социуме, с другой стороны — на понимании текста, используемого в процессе обучения. При этом необходимо учитывать,

что систематическое психологическое изучение понимания текста проводится в зарубежных исследованиях лишь в течение последних 40 лет.

Цель статьи — рассмотреть и эксплицировать основополагающие направления в исследовании понимания текста в учебном процессе, разработанные в зарубежной науке, определить некоторые пути применения этих направлений в обучении студентов вуза.

А. Кердеман, Д. П. Ньютон, Х. Вилди, Дж. Вэллес отмечают, что понимание есть необходимое условие процесса обучения, способствующее наличию гибких, глубоких ответов в сообщениях учащихся, положительно влияющее на процесс обучения, обуславливающее получение прочных и удовлетворяющих требованиям программы знаний (Kerdeman,

2003; Newton, D., Newton L., 2000; Wildy, Wallace, 1992).

По мнению Д. Шенка, в современной информационной ситуации, предоставляющей человеку достаточно дешевую и доступную информацию, понимание есть необходимая составляющая бытия личности в социуме (Shenk, 1997). Дж. Винклес, Дж. Хиберт и Д. Вирне подчеркивают, что человек, который обладает пониманием, быстрее обучается, более ориентирован на применение получаемых знаний в новой ситуации (Winkles, 1986; Hiebert, Wearne, 1996). Специфику и особенности понимания в высшем образовании рассматривают в своем исследовании А. Миннаерт и П. Дж. Дженсен. Понимание, с их точки зрения, представляет собой соединение фактов, связывание новой поступающей информации с той, которой человек уже владеет, приведение знаний к интегративному полному целому (Minnaert, Janssen, 1992).

Понимание, как правило, включает в себя нахождение уникальных принципов или ментальных соединений причин и эффектов тех или иных событий, отмечают Р. С. Никерсон (Nickerson, 1985), А. Сирпинска (Sierpinska, 1994). Такое соединение может способствовать прямому движению по направлению к образованию ментальных единств, пониманию описания ситуаций, событий, тех или иных процедур (Newton, D., Newton L., 2000: 599–600).

В связи с развитием когнитивной психологии, лингвопсихологии, лингвистики, теории искусственного интеллекта весьма перспективными при изучении понимания представляются в зарубежной науке мультидисциплинарные исследования, подчеркивает В. Шнотц (Schnotz, 2006: 769). На анализе процессов понимания текста, выполненном данным автором (там же: 769–778), будет сделан особый акцент в представленной статье.

Понимание текста как процесса построения его проекции реципиентом рассматривается в русле различных интегративных подходов к реальному функционированию языка при взаимодействии комплекса психических процессов человека с учетом роли слова как средства доступа к единой

информационной базе человека — его образу мира.

В ходе проводимых исследований собраны эмпирические данные, а также созданы относительно сложные модели когнитивной обработки текстов, являющиеся продуктивными и теоретически, и практически (Schnotz, 1994). А. К. Граизер, К. К. Миллис и Р. А. Цван проводили эмпирические исследования на основе естественных тестов, а также искусственно созданных специально для целей научного эксперимента (Graesser, Millis, Zwaan, 1997).

Текст — это инструмент коммуникации, при помощи которого автор делает сообщение о каком-либо явлении или ситуации, о положении вещей в той или иной сфере бытия. Автор пытается управлять сознанием читателя при помощи языковых формулировок таким образом, чтобы читатель понял, что имеет в виду автор, при этом читатель конструирует собственную ментальную репрезентацию, соответствующую репрезентации автора. Данное направление представляют Н. Гребен и Б. Хурпельман; В. Шнотц и С. Дутке (Lesekompetenz, 2004; Schnotz, Dutke, 2004). Чтобы коммуникация состоялась, полагает Х. Х. Кларк, необходимо, чтобы автор придерживался определенных прагматических принципов кооперации, имплицитно принимаемых читателем за основу (Clark, 1993). При этом для разных видов текстов в научных исследованиях выработались в современной науке конвенциональные структуры, имеющие определенное формальное построение и эффективные для той или иной направленности сообщений.

Текст отличается от произвольного наложения предложений своей когерентностью (смысловой связностью). Поэтому понимание текста — это процесс *ментального установления когерентности*. Различают локальное и глобальное создание когерентности. При *локальном построении когерентности* мысленно устанавливаются семантические связи между непосредственно следующими друг за другом предложениями, при *глобальном построении когерентности* семантические связи устанавливаются менталь-

но между более крупными блоками текста. Если текст когерентен в малой степени, а у читателя недостаточно мотивации, объем рабочей памяти ограничен, то усилия по построению глобальной когерентности минимизируются. Часто читателю, как отмечают Дж. И. Альбрехт и О'Браин, удается локальное построение когерентности, связи же более высокого порядка в его поле зрения, как правило, не попадают (Albrecht, O'Brien, 1993).

Относительно уровня референтной модели существуют различные теории, исходящие из общего положения, что при понимании текста конструируется целостная ментальная репрезентация излагаемого аспекта действительности. А. Дж. Санфорд и С. К. Гэррод именуют это *сценариями* (Sanford, Garrod, 1981), Т. А. Ван Дейк и У. Кинч — *ситуативными моделями* (Van Dijk, Kintsch, 1983), П. Джонсон-Лэйд — *ментальными моделями* (Johnson-Laird, 1983). Необходимо заметить, что именно с начала 1980-х годов категория «ментальная модель» текста прочно вошла в научный лексикон и не утрачивает своей актуальности до сегодняшнего дня. Перспективы ее дальнейшего развития, в том числе и в образовательной практике, самые многогранные. Текст делает возможным создание множества ментальных моделей, в равной степени отражающих смысловое содержание текста. Читатель же конструирует, как правило, только одну модель высокой *типичности*. Он представляет себе при описании ситуации в большинстве случаев обычный в данных условиях «нормальный случай», а не какой-либо исключительный вариант этой ситуации.

Особое внимание в зарубежных исследованиях уделяется процессам получения читателем так называемого выводного знания. Г. Рикхайд и Х. Стронер (Inferences in Text Processing, 1985) представляют данное направление в современной науке.

При всей сложности ориентировки в разноплановых исследованиях, выполненных в русле различных научных подходов, их все же можно систематизировать по определенным основаниям, важнейшими из которых являются когнитивные механизмы.

Процессы понимания текста базируются на множестве когнитивных функций, к которым относятся среди прочих восприятие, память, мышление. Предпринимаются попытки интегрировать теории понимания текста в общую теорию процесса познания. В теоретических положениях исследователи исходят из того, что общее знание о мире у человека сохранено в форме иерархически организованных когнитивных схем. Эти схемы как ментальные структуры, по мнению Р. К. Андерсона и П. Д. Пирсона, обобщают предшествующий опыт и репрезентируют типичные связи сферы реальности (Anderson, Pearson, 1984). Согласно этому положению теории понимание текста основывается на *смене восходящих и нисходящих активаций схем*. Эту смену стимулирует имеющаяся информация текста, и в ней образуется определенная конфигурация активированных схем, являющаяся наилучшей интерпретацией текста.

Понимание текста — это интенциональный, целенаправленный процесс. Исходя из своего намерения, читатели используют различные стратегии обработки информации. У. Кинч и Т. А. Ван Дейк указывают на то, что эти стратегии обработки рассматриваются как ментальные программы, воздействующие на последовательность и соразмерение отдельных процессов обработки информации, чтобы улучшить прием, запрос и применение знаний (Van Dijk, Kintsch, 1983). Это, несомненно, важно.

Для развития понимания текста в зарубежной литературе были разработаны различные подходы. В *методе PQ4R* (Е. А. Томас и Х. А. Робинсон) читателю необходимо сделать целый ряд шагов по обработке текста (Thomas, Robinson, 1972). Читатель должен создать обзор тем текста (*Preview*) и поставить вопросы к содержанию (*Question*), читать текст по частям и отвечать на вопросы (*Read*). При чтении нужно придумать примеры для представленной в тексте информации и соотнести содержание с уже имеющимися знаниями (*Reflect*). В заключении нужно передать содержащуюся информацию в прочитанной части (*Recite*). После чтения все-

го текста необходимо еще раз проработать в мыслях значимую информацию и ответить на вопросы, поставленные в начале работы (*Review*).

Х. Ф. Фрифрих, П. М. Фишер, Х. Мандал и Т. Вайс в своих исследованиях предлагают программу учебных стратегий, содержащую приемы разработки формального построения текстов, для объединения прочитанного с собственными предшествующими знаниями, для установления обобщений (*Vom Umgang mit Lehrtexten*, 1987). Д. Ф. Дансерой, К. У. Коллинс, Б. А. МакДональд, С. Д. Холли, Ж. Гарланд, Г. Дикхоф и С. Х. Ивэнс показали, что при применении техники построения графических компонентов происходит более глубокое запоминание центральных единиц текста, в частности научного текста (*Dansereau et al.*, 1979).

Исследования понимания в процессе обучения рожают круг вопросов самого разного характера, ответить на которые можно лишь путем организации специальных экспериментов.

Заслуживают внимания исследования каузального понимания. Так, Д. П. Ньютон и Л. Д. Ньютон (*Newton, D., Newton, L., 2000*) согласно полученным ими результатам пишут, что в среднем около 40% всего времени урока отдано описанию явлений и событий. Дискурс педагога в соединении с каузальным объяснением составлял около 8% времени урока. Таким образом, получается, что в ходе урока, длящегося 50 минут, в среднем 20 минут отдано фактам и описанию событий и явлений и только 4 минуты — на дискурс, эффект которого состоял в постановке вопросов и представлении каузальных объяснений. Прогнозированию на уроке отводилось минимальное количество времени. Р. Драйвер и Х. Асоко говорят о том, что недостаточно получаемая поддержка практической активности ученика на уроке рассматривается как неверный путь к пониманию как таковому (*Driver, 1994; Asoko, 1996*).

Необходимо отметить, что подобная тенденция в отношении каузального понимания сохраняется и в отечественном высшем образовании.

Особой задачей, характерной для обучения студентов вуза, является задача создания собственных научных тестов. К таким научным текстам относят дипломные, курсовые, контрольные работы, рефераты и др. Студент должен научиться самостоятельно продуцировать тексты, устанавливая в них существенные связи и отношения между предметами реальной действительности посредством применения имеющихся и новых зарождающихся знаний.

В сборнике научных работ под редакцией Н. Франка и Дж. Стари «Техника научной работы» Г. Кезелинг в своей статье «Преодоление блокад в письменной деятельности» рассмотрел пять самых частых нарушений (искажений) в процессе создания текста обучающимися (*Keseling, 2006: 197–222*). Данные нарушения с учетом их сознательной и бессознательной основы не только детально описывались, но и предлагались стратегии их преодоления.

Заслуживает особого внимания исследование Д. Кердеман (*Kerdeman, 2003: 294*), которая, следуя концепциям Х. Г. Гадамера и Дж. Л. Брунса, на примере учебного текста (художественного произведения «Король Лир») анализирует внезапное прозрение (*being pulled up short* — букв. «внезапная остановка») и выявляет связанные с этим трудности в процессе понимания. «Внезапное прозрение» как явление подчеркивает внутреннюю склонность личности к постановке вопросов самому себе, склонность к сомнениям, к собственным переживаниям. Как отмечает Д. Кердеман, преподаватель в ходе процесса обучения может готовить студентов к тому, чтобы они могли ставить под сомнение свои взгляды, находить в них ошибки (*Kerdeman, 2003: 295*).

Д. Кердеман (со ссылкой на исследования Дж. Л. Брунса) замечает, что невозможно интерпретировать текст, не будучи, в свою очередь, интерпретированным им самим. Тексты «внедряются» в нас, «охватывают» нас. Когда это происходит, читатель не определяет, в чем смысл текста. Скорее человек становится объектом обвинения, которое совершает содержание текста над ним (*Kerdeman, 2003: 304*). Данный аспект понимания текста в обучении

студента вуза требует особого учета в образовательной практике студентов.

Таким образом, исследования понимания текста в обучении в зарубежной науке содержат в себе различные контексты: методологический, гносеологический, логический, семантический, лингвистический, коммуникативный, психологический. При этом процессы понимания, продуцирования текста, его объяснения обеспечиваются работой слаженного ансамбля соответствующих психических механизмов и протекают на разных уровнях осознанности при взаимодействии комплекса внешних и внутренних факторов. Объяснительная сила интеграции имеющихся на сегодняшний день знаний в этой сфере обеспечивается способностью критически осмыслить результаты исследований, проводимых с позиций разных научных подходов к тексту и его пониманию, поскольку каждый подход «высвечивает» специфические характеристики рассматриваемого объекта, которые могут не проявиться в условиях «иного угла зрения».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Albrecht, J. E., O'Brien, E. J. (1993) Updating a Mental Model: Maintaining both Local and Global Coherence // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. Vol. 19. № 5. P. 1061–1070.
- Anderson, R. C., Pearson, P. D. (1984) A Schematheoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension // *Handbook of Reading Research* / ed. by P. D. Pearson. N. Y. : Longman. P. 255–291.
- Asoko, H. (1996) Developing Scientific Concepts in the Primary Classroom: Teaching about Electric Circuits // *Research in Science Education in Europe* / ed. by G. Welford, J. Osborne, P. Scott. L. : The Falmer Press. P. 36–49.
- Clark, H. H. (1993) *Arenas of Language Use*. Chicago : University of Chicago Press.
- Dansereau, D. F., Collins, K. W., McDonald, B. A., Holley, C. D., Garland, J., Diekhoff, G., Evans, S. H. (1979) Development and Evaluation of a Learning Strategy Training Program // *Journal of Educational Psychology*. Vol. 71. № 1. P. 64–73.
- Driver, R. (1994) The Fallacy of Induction in Science Teaching // *Teaching Science* / ed. by R. Levinson. L. : Routledge. P. 41–48.
- Graesser, A. C., Millis, K. K., Zwaan, R. A. (1997) Discourse Comprehension // *Annual Review of Psychology*. Vol. 48. P. 163–189.
- Hiebert, J., Wearne, D. (1996) Instruction, Understanding and Skill in Multidigit Addition and Subtraction // *Cognition and Instruction*. Vol. 14. № 3. P. 251–283.
- Inferences in Text Processing (1985) / ed. by G. Rickheit, H. Strohner, Amsterdam : North-Holland.
- Johnson-Laird, P. N. (1983) *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kerdeman, D. (2003) Pulled Up Short: Challenging Self-Understanding as a Focus of Teaching and Learning // *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 37. № 2. P. 293–308.
- Keseling, G. (2006) Schreibblockaden ueberwinden // *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens*. 12. Auflage / N. Franck, J. Stary (Hrsg.). Paderborn : Schoeningh UTB. S. 197–222.
- Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. (2004) / N. Groeben, B. Hurrelmann (Hrsg.). Weinheim ; Muenchen : Juventa.
- Minnaert, A., Janssen, P. J. (1992) Success and Progress in Higher Education // *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 62. № 2. P. 184–192.
- Newton, D. P., Newton, L. D. (2000) Do Teachers Support Causal Understanding through their Discourse when Teaching Primary Science? // *British Educational Research Journal*. Vol. 26. № 5. P. 599–613.
- Nickerson, R. S. (1985) Understanding Understanding // *American Journal of Education*. Vol. 93. № 1. P. 201–239.
- Sanford, A. J., Garrod, S. C. (1981) *Understanding Written Language: Exploration of Comprehension beyond the Sentence*. N. Y. : Wiley.
- Schnotz, W. (1994) *Aufbau von Wissensstrukturen*. Weinheim : Beltz PVU.
- Schnotz, W. (2006) Textverstaendnis // *Handwoerterbuch Paedagogische Psychologie*. 3. Auflage / D. H. Rost (Hrsg.). Weinheim ; Basel ; Berlin : Beltz Verlag. S. 769–778.
- Schnotz, W., Dutke, S. (2004) Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz. Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen // *Struktur, Entwicklung und Foerderung von Lesekompetenz* / U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider, P. Stanat (Hrsg.). Wiesbaden : VS Verlag fuer Sozialwissenschaften. S. 61–100.
- Shenk, D. (1997) *Data Smog*. L. : Abacus.
- Sierpinska, A. (1994) *Understanding in Mathematics*. L. ; N. Y. : The Falmer Press.
- Thomas, E. L., Robinson, H. A. (1972) *Improving Reading in Every Class: A Sourcebook for Teachers*. Boston : Allyn & Bacon.

Van Dijk, T. A., Kintsch, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. N. Y. : Academic Press.

Vom Umgang mit Lehrtexten. (1987) / H. F. Friedrich, P. M. Fischer, H. Mandl, T. Weis (Hrsg.). Tübingen : Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen.

Wildy, H., Wallace, J. (1992) Understanding Teaching or Teaching for Understanding // *American Educational Research Journal*. Vol. 29. № 2. P. 143–156.

Winkles, J. (1986) Achievement, Understanding, and Transfer in a Learning Hierarchy // *American Educational Research Journal*. Vol. 23. № 2. P. 275–288.

*TEXT COMPREHENSION IN THE TEACHING
ACTIVITY: THE PECULIARITIES,
SPECIFICITY, PROSPECTS
(FOLLOWING FOREIGN SOURCES)*

T. V. Borzova

(Far Eastern State University of the Humanities)

The article considers the fundamental trends in foreign science regarding the research on text understanding in the teaching process. It analyzes the features, specific nature and prospects of the formation of text comprehension in teaching for the purpose of education quality improvement.

Keywords: text comprehension, teaching activity, foreign studies, education quality.