

ЧТЕНИЕ И ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ

© 2012 В.П.Иванова

Кыргызско-Российский Славянский университет. Бишкек

Статья поступила в редакцию 01.06.2011

Тексты являются своего рода «мыслящими структурами», поскольку они удовлетворяют признакам интеллекта. Неумение работать с текстами сказывается на полноценности реализации интеллектуальных возможностей подрастающего поколения. В статье рассматриваются характеристики текста, его свойства и связанные с ними особенности его понимания.

Ключевые слова: чтение, понимание, смысл, текст, интеллектуальные операции, интеллектуальное развитие.

Стремительность современного развития и комплексный характер научных и практических проблем требует все более широкого информационного кругозора. В этих условиях только обширное количество информации, запечатленной в долговременной памяти человека, может обеспечить высокий уровень творчества и компетенции. Достижение такого рода социально значимых качеств и характеристик определяется мерой развития способности самостоятельно осваивать информацию, мерой интеллектуального развития. Поэтому выявление условий, средств и способов формирования и стимулирования данной способности связывается в настоящее время со сферой интеллектуального потенциала страны и приобретает особую значимость.

Цель статьи – рассмотреть особенности протекания восприятия и понимания текста студентами в процессе учебно-профессиональной деятельности и взаимосвязь с их интеллектуальным развитием. На современном этапе ведущей индивидуализированной формой интеллектуальной активности человека выступает чтение. Чтение и понимание текста – исторически выработанная специфическая коммуникативно-познавательная составляющая умственного труда. На протяжении многих веков она является важнейшим условием достижения высокоабстрактных вершин человеческого знания и средством формирования творческого мышления. Развитие все более компьютеризируемой аудиовизуальной техники массовой коммуникации никак не снижает роли и функции чтения, в частности, мировые социологические данные показывают, что вопреки некоторым прогнозам телевидение не привело к сокращению времени, затрачиваемого человеком на чтение.

Роль и значение чтения в жизни велико: оно является важнейшим средством и условием развития теоретического мышления, формирования его многосторонности (по А.Эйнштейну); уникальным способом достижения и освоения вершин человеческого знания; через тексты происходит приобщение к социальным ценностям и нормам, накопленным людьми в ходе практической и теоретической деятельности; через чтение текстов может заранее планироваться и реализовываться широкий спектр индивидуализированных воспитательных, образовательных, психотерапевтических и других воздействий на личность, в том числе и личности на самое себя.

Чтение текстов – сложная умственная деятельность, отдельными сторонами которой являются восприятие текста и его понимание, неразрывно связанные в единое целое. Важной характеристикой этой деятельности является чтение «про себя», молча. Именно оно составляет основу самостоятельной работы с текстом, поэтому важна диагностика (и самодиагностика) умения читать для дальнейшего совершенствования навыков чтения и повышения эффективности познавательной деятельности студента. Некоторые люди самостоятельно находят и осваивают навыки работы с текстом. В большинстве же случаев самостоятельно найденные навыки необходимого эффекта, к сожалению, не дают. Об этом свидетельствует ряд работ, исследующих процесс чтения, и отмечающие недостаточную сформированность навыка чтения, как у школьников, так и у студентов высших учебных заведений.

Так, С.П.Цуранова отмечает, что результаты «проведенного обследования выявили очень пеструю картину сформированности навыка чтения у студентов младших курсов. Всего 40,7% обследованных имеют удовлетворительную скорость чтения. Более 6% студентов читают со скоростью 700 – 800 зн/мин., что не превышает требований к скорости чтения учащихся средних классов. Уровень понимания

^o *Иванова Валентина Петровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии.
E-mail: valentine.ivanova@gmail.com*

прочитанного также неудовлетворителен, поскольку 15,6% (т.е. практически каждый шестой) обнаружили низкий уровень понимания текста». И лишь 7,2% студентов имеют высокий уровень развития навыка чтения¹.

Наши собственные исследования, направленные на восприятие и понимание научных текстов были проведены на студентах-психологах младших курсов и обнаружили низкий уровень сформированности умения читать их «про себя»: он составил в среднем 140 – 160 слов / мин., хотя по данным методики (Л.Н.Засориной, 2000) для студентов – это 181 – 250 слов/мин. При этом коэффициент понимания смысла текста также был невысоким (в среднем 0,3)². Несмотря на важность развития умения читать, главным качественным определением умения работать с текстом, как указывает ряд исследователей (В.И.Наролина, 1982, И.Ф.Неволин, 1995, В.И.Любимов, 1993, В.Г.Рощупкин, 2006 и др.), является его понимание. «Уже на первой стадии овладения чтением, решающая, ведущая роль принадлежит пониманию содержания читаемого. ... При чтении мы следим, прежде всего, за развитием мысли автора и уже под этим углом зрения воспринимаем слова текста»³. Проблема понимания текстов, в том числе и научных, сложная и многоаспектная, достаточно актуальна для образовательного процесса высшей школы. Текст – это основная форма существования знания (в котором материально зафиксирована человеческая мысль), на освоение которого направлено обучение в вузе. Как языковое выражение интеллектуальных возможностей индивида текст характеризуется тем, что, будучи по своей физической сути вполне осязаемым – дискретным и конечным, – он, в то же время, неуловим и бестелесен по конечному смысловому воздействию. Будучи продуктом интеллекта, текст может быть оценен, релевантен, может стать значимым только для интеллекта.

По существу, под текстом понимается знак, обладающий некоторой внутренней структурой. В конкретных знаковых системах мы обычно имеем дело с разными типами знаков – элементарные знаки и составленные из них тексты. Чтобы знак мог воздействовать на сознание индивида, а значит и на управляемую сознанием деятельность, на ее предмет и продукт, он должен обладать смыслом. Взятый сам по себе, вне

ситуации общения, вне контекста, знак смыслом не обладает, хотя определенное значение у него есть. Смысл появляется тогда, когда знак можно соотносить с действительностью. Происходит это через посредство содержания, закодированного в некоторой последовательности знаков. Содержание и смысл, таким образом, не идентичны и могут даже довольно далеко отстоять друг от друга. Человеку свойственно искать смысл (и находить), хотя он не всегда может объяснить его.

Можно предположить, что внутренний смысл текста реализуется автором с помощью плана, программы, помогающих добиться четкого построения текста в виде единой логической линии, а также сделать текст связным и цельным. При восприятии и осмыслении текста читатель проходит те же этапы, что были использованы при производстве текста, и которые помогают ему обнаружить смысл и понять его. По всей видимости, это и составляет смысловую структуру текста. Авторский смысл, будучи воплощен в структуре текста, становится предметом аналитико-синтетической переработки, в результате которой студент выделяет из текста значимые объекты, т.е. информационные факты. Выделение и понимание этих объектов в ходе рецепции сопровождается и процессом их означивания, наименования в виде свернутого текста. То же происходит и при установлении контекстных связей выделяемых объектов.

Как считают Г.П.Щедровицкий и С.Г.Якобсон, понимание выступает как смысловая организация знаковой формы текста: эта форма организации есть не что иное, как восстановление структуры смысла, заложенного в текст процессом мышления. В связи с тем, что при понимании текста отсутствует явная постановка проблемы, процесс мышления в значительной степени протекает внешне в свернутом, автоматизированном виде⁴. На самом же деле, процесс осмысления текста требует от обучаемого активной познавательной деятельности.

Понимание текста направлено на формирование целостного представления об описываемой предметной действительности. Любой текст опирается на некоторые знания, считающиеся известными и составляющие его имплицитную информацию. Структура и семантика текста образуют как бы одну часть сложного механизма, другая часть которого содержится в сознании и памяти индивида, воспринимающего текст. Когда два этих компонента вступают во взаимодействие, и происходит процесс восприятия и понимания текста. А.А.Брудный отмеча-

¹ Цуранова С.П. Соотношение скорости чтения с пониманием прочитанного // Психология профессиональной подготовки в вузе – Минск: 1982. – Вып. 2. – С. 110.

² Иванова В.П. Интеллектуальная культура личности студентов: Стратегия и практика. – Бишкек: 2007.

³ Боно де Э. Рождение новой идеи. – М.: 1976. – С.13.

⁴ Щедровицкий Г.П., Якобсон С.Г. Методологические проблемы понимания // Понимание и общение: Материалы Всесоюз. симп. – Алма-Ата: 1973. – С. 28 – 32.

ет, что когда мы говорим о понимании текста, надо, прежде всего, иметь в виду, что какая-то часть его содержания уже находится или, по крайней мере, должна находиться в сознании читателя. Это означает, что «хотя бы некоторые сведения, используемые автором текста, должны быть предварительно известны читателю. Если они не полностью знакомы читателю, то абсолютно чуждыми ему они все же быть не должны: необходима какая-то информационная основа для понимания, известная индивиду, читающему данный текст»⁵. Поэтому в тексте в скрытом виде всегда присутствует проблемная ситуация: для создания целостного представления о его содержании необходимо восполнить недостающую информацию. И такие проблемные ситуации, по утверждению Л.П.Доблаева, бывают нескольких типов, например, новизна выраженных мыслей (необходимость в их раскрытии, разъяснении), противоречие между ними, неполнота выражения мысли в текстах и т.д.⁶. Даже при удовлетворительной технике чтения часто наблюдается низкий уровень понимания. Уровень же сформированности умения работать с текстом находится в тесной связи с успеваемостью. Недостаточное овладение этими навыками неизбежно оборачивается серьезным тормозом в учебной работе, что в конечном итоге снижает темп ее и может повлечь за собой неуспеваемость. Л.С.Концевая подчеркивает, что процесс чтения и пересказ без выделенных главных мыслей, без специальных приемов, направленных на понимание текста могут «создавать иллюзию успешности обучения, пока учебная нагрузка невелика. По мере возрастания учебного материала, подлежащего усвоению, этот нерациональный способ себя изживает, а школьники, пользующиеся им, либо попадают в разряд неуспевающих, либо открывают другие приемы работы»⁷.

Рассматривая чтение как деятельность, протекающую в двух взаимопересекающихся плоскостях – когнитивной (познавательной) и коммуникативной, можно выделить два уровня чтения – информационно-познавательный и смысловой. Основными механизмами, обеспечивающими функционирование информационно-познавательного чтения, являются когнитивные операции, а также познавательный диалог с текстом. Эти операции, по мнению З.И.Кал-

мыковой, составляют такой комплексный показатель как обучаемость. К ним она относит темп продвижения в новом материале; особенности обобщения и абстрагирования признаков; экономичность мышления; самостоятельность или критичность мышления; гибкость (или инертность) мышления; осознанность действий⁸. В данный перечень можно включить и такие операции, как способность к переносу, способность к поиску по аналогии и выработке обобщающих стратегий, являющихся, как считает А.Н.Лук, предпосылкой к генерированию идей⁹.

На смысловом уровне, на макроуровне мы можем выделить и такие интеллектуальные операции как ориентировка в содержании, структурирование, переструктурирование, свертывание и развертывание смыслов текста. До того как начался процесс мышления или на его ранних стадиях обучаемый обладает определенным целостным видением научного текста, его отдельных частей, которое является поверхностным или односторонним. Если придерживаться такого исходного видения текста, то часто оказывается невозможным понять смысл. Когда же происходит изменение видения, то бывает удивительно, как можно было не понять этого раньше. Изменение структуры видения в соответствии со свойствами текста играет чрезвычайно важную роль в его понимании¹⁰.

Адекватность понимания зависит от полноты производимых в ходе процесса преобразований научного текста, что выражается в перегруппировке его элементов, изменении композиции текста, расширении его содержания за счет имеющихся в опыте обучаемого знаний, в обобщении содержания. Перечисленные выше операции есть у каждого индивида, но они по-разному выражены (сильнее или слабее) и по-разному сочетаются между собой. Наличие их необходимо для решения задач в процессе обучения, задач любого характера, в том числе и научных, текстовых задач. Операции и макрооперации составляют *психологический механизм* переработки семантической информации текста и являются универсальными в том смысле, что субъект, глубоко и прочно осваивающий смысловое содержание текстовой информации, выполняет их обязательно: осознано, произвольно или неосознано, автоматически. Осознается же, главным образом, результат этого процесса. Однако глубина понимания и осмыс-

⁵ Брудный А.А. Наука понимать. – Бишкек: 1996. – С. 170.

⁶ Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания: Автореф. дис... док. – Саратов: 1972.

⁷ Концевая Л.С. Выяснение приемов работы, необходимых для самостоятельного обучения по книге // Вопросы диагностики психического развития: Тез. докл. симпози. – Таллин: 1974. – С.83.

⁸ Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: 1981; Лук А.Н. Мышление и творчество. – М.: 1976.

⁹ Лук А.Н. Мышление и творчество....

¹⁰ Вертгеймер М. Продуктивное мышление / Пер. с нем.; под ред. В.П.Зинченко. – М.: 1987.

ления зависит от сформированности этого психологического механизма.

Рассматривая понимание как процесс, А.А.Брудный выделяет *уровень монтажа*, предполагающий последовательное перемещение от одного относительно законченного элемента текста к другому, расположенному после него. На следующем уровне структура, отображаемой в содержании текста ситуации, предстает в сознании человека в изменяющемся виде: происходит *перецентрировка* – перемещение мысленного центра ситуации от одного элемента к другому. И, наконец, параллельно с монтажом и перецентрировкой происходит формирование *концепта* текста – его общего смысла. Ближе всего к истине, – считает А.А.Брудный, – утверждение, что концепт носит внетекстовый характер, он формируется в сознании читающего, не всегда получая достаточно точное речевое выражение¹¹. Большинство исследователей понимания П.П.Блонский (1979), А.А.Брудный (1975) С.С.Гусев, Г.Л.Тулчинский (1985), З.И.Клычникова (1974), В.И.Наролина (1982), А.А.Смирнов (1987) и др. также отмечают уровневый характер понимания текста.

Адекватно понятный текст может находиться в плане значений, либо в плане смыслов (принципиально важным здесь является замечание Н.И.Жинкина о том, что «говоря о смысле, мы попадаем в компетенцию интеллекта»¹²). Более активное оперирование усвоенными знаниями может быть достигнуто в том случае, когда реализуется перевод этих знаний в «смысловой» план, который предполагает высокую познавательную активность студента. Действительная глубина понимания текста предполагает его связь с личностными образованиями, т.е. с планом «смыслов». Личностное отношение обеспечивает и более высокую устойчивость содержания понятого материала в системе знаний и более активное им оперирование.

Чтение есть мышление, которое представляет собой совокупность операций, направленных на решение задачи. Низкое качество чтения определяется тем, что операции необходимые для вычерпывания и организации смысла текста, оказываются не вполне сформированными.

Л.С.Выготский справедливо отмечал, что «развитое и неразвитое чтение имеют ближайшие причины в развитии мышления», поскольку понимание текста «подобно решению задач в математике. Оно состоит в отборе правильных элементов ситуаций и в соединении их в пра-

вильных соотношениях, а также в придавании каждому из них правильного веса, влияния и степени важности»¹³. В большинстве своем читатели в процессе чтения не видят никакой проблемы и, конечно, не подходят к пониманию текста как к решению сложной задачи. Приемам, методам решения математических задач, физических и др. нужно учить – и это признают все, а обучение операциям по освоению и пониманию текста остается проблемой.

Исследование восприятия и понимания текстов студентами позволило обнаружить особенности, лежащие в основе протекания данного процесса¹⁴. Выявлены различные этапы осмысления текста, проявляющиеся в различной глубине его понимания, и образующие общую стратегию понимания, которая может быть представлена как уровневая система (см. рис.1). Исходным положением служит *текстовая задача*, которая определяется нами, как цель, заданная в определенных условиях. Здесь делается предположение о том, чему посвящен текст. Формируемое представление о тексте носит еще смутный, диффузный, симультанный характер.

I слой. Первый уровень стратегии был назван «авторским». На «авторском» уровне происходит построение студентом, воспринимающим текст, идеи, которую стремился передать ее автор. Причем усвоение должно быть таково, чтобы организовать и обеспечить применение в будущем усвоенных положений к возможным новым сходным задачам, оставаясь при этом на позиции автора. Точкой отсчета в достижении цели является заголовок конкретного текста. Заголовок выступает как комплексная реализация нескольких стратегий понимания. Заголовок – это результат компрессии, выраженный ключевым, опорным словом (словами). На этом уровне студент использует и стратегию работы с понятиями и терминами, поскольку без этого сложно продвинуться в изучении текста. Он выделяет основные понятия, связи и отношения между ними в тексте. Выявляется логический ход рассуждения автора.

«Безличный» (второй) уровень – это уровень, где возникают мысли «по поводу» авторского текста. Личностная оценка еще отсутствует. Студент как бы со стороны рассматривает текст, отстраняется от него, проводит анализ причин его возникновения. При этом он ведет диалог с текстом. Чтобы выяснить для решения, каких задач он был написан, в каких условиях, где границы того или иного положения.

¹¹ Брудный А.А. Понимание как компонент психологии чтения // Проблемы социологии и психологии чтения. – М.: 1975. – С. 68 – 73.

¹² Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: 1982. – С.88.

¹³ Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: 1982. – С. 445.

¹⁴ Иванова В.П. Интеллектуальная культура личности студентов: Стратегия и практика. – Бишкек: 2007.

Это значительно проясняет позиции самого студента. Более глубокое понимание связано с выявлением замысла автора, его оценочной позиции. Здесь также используется несколько стра-

тегий, потому что идет не просто пассивное усвоение информации, но студент начинает активно конструировать свою собственную позицию.

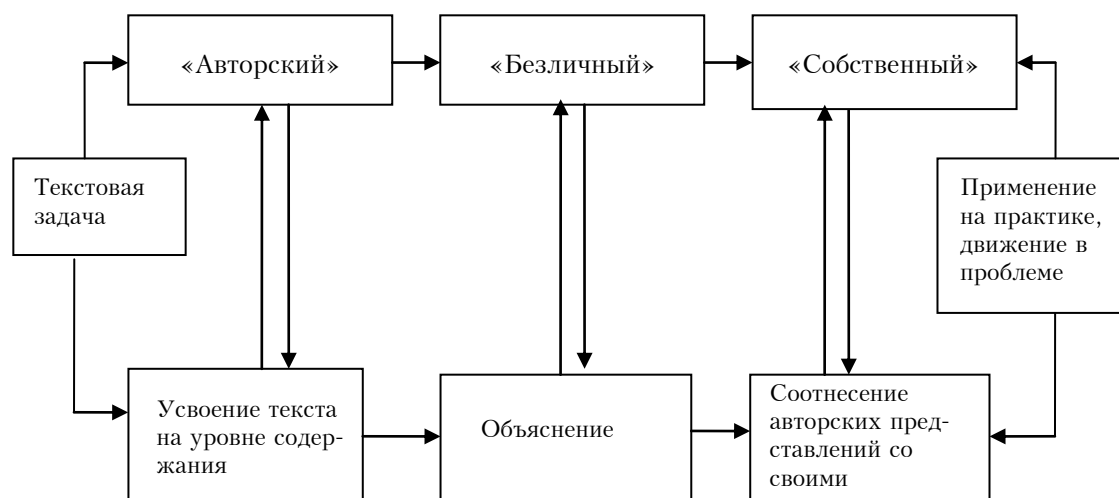


Рис. Уровневая структура общей стратегии понимания текста

На следующем, третьем уровне, происходит соотнесение авторского текста со своей *собственной точкой зрения*, оценка получаемой информации «для меня». Это завершающий этап понимания конкретного текста, и в то же время он открывает путь для собственного движения в проблеме. Работа на этом этапе предполагает предварительную проработку и фиксацию собственного взгляда. Здесь, конечно же, нужна рефлексия, которая выступает как источник и фундаментальный механизм развития. Проводится соотношение условий, задач, рассматриваемого предмета и собственного взгляда, оценка взглядов относительно друг друга. Студент проясняет для себя, какие средства, нормы, послышки он может использовать без нарушения собственной позиции, а где она требует корректировки, поскольку понимание текста расширяет границы интеллекта.

II слой. Каждый уровень понимания проявляется в интеллектуальных действиях, различных по типу своей активности, нарастающей постепенно. Первоначально идет усвоение текста на уровне *содержания*, и это требует от студента в основном мнемической деятельности и простых мыслительных операций. Здесь же происходит выдвижение гипотез. Гипотезы требуют *проверки и объяснения*, и студент строит собственную теорию, объясняющую причины того, что зафиксировано в тексте, что включает сложные мыслительные операции: операции аргументации, доказательства, оценки. Третий уровень понимания сопровождается уже продуктивными операциями с опорой на собственные размышления, идет *сопоставление «автор-*

ских» представлений со своими *собственными*, выявляется практическая направленность на применение и т.д.

Текст (в том числе и научный) как объект понимания раскрывается перед студентом как предмет осмысленный, само существование которого является направленным процессом. Это внутреннее направление и есть смысл, обнаруживаемый студентом, с помощью различных стратегий понимания (диалог с текстом, компрессия, моделирование, систематизации научных понятий). Понимание является активным процессом. Оно протекает как поиск связей между элементами материала, объединяющими его в целое, и выделение в нем существенных, с точки зрения решаемых задач, отношений. Это требует обнаружение обычно скрытых, неявных свойств предметов, обеспечивающих их взаимодействие друг с другом. В результате этого возникает специфическое состояние сознания как уверенность в адекватности воссоздаваемых представлений, т.е. понимание.

III слой. Предыдущие два слоя в общей стратегии понимания выступают достаточно отчетливо. Но есть еще один, представляющий собой *динамику* процесса понимания, поскольку все составляющие первого и второго слоя находятся в постоянном взаимодействии и между ними совершаются взаимопереходы. Этот слой явно не проявляется и может быть обнаружен лишь опосредованно. Для этого использовались самоотчеты студентов, помогающие понять протекание динамики. В процессе решения текстовой задачи выделяется как бы несколько циклов, повторяющихся у всех студен-

тов: сначала они читают текст; затем уясняют проблемную ситуацию; делают попытки выявить основную идею автора, но, как правило, здесь еще не вырабатывается адекватной модели понимания проблемной ситуации, которая в их сознании замещается поверхностной моделью, связанной лишь с содержанием текста. Поэтому возникает следующий цикл, обозначенный нами как личностно-рефлексивный, где студенты задают вопросы, как к себе, так и к тексту, к его предметному содержанию. И последний цикл заканчивается явно продуктивным характером мыслительной деятельности, они обнаруживают смысл текста и пытаются соотнести его с тем, как это проявляется в реальной действительности. При этом просматривается чувство удовлетворенности, когда текстовая задача находит решение. Заканчивается эта обобщенная стратегия готовностью применить полученный продукт на практике и способностью движения вперед. Таким образом, эта общая стратегия, включающая три уровня понимания текста, приводит не только к нахождению смысла текста и его усвоению, но и включению в деятельность понимания (через тексты) широкого культурного контекста, кото-

рый занимает важное место в структуре собственного знания студента.

От продуктивности процесса понимания зависит выделение существенных связей в содержании текста. Это требует умения творчески использовать имеющиеся знания, которые при изложении нового редко выступают в таком виде, в каком давались при усвоении их. В итоге формируется единое представление о содержании текста, объединяющее всю сообщаемую информацию с имеющимися прежде знаниями. «Текст – это механизм, который управляет процессом понимания»¹⁵, а научный текст – это жесткий механизм управления, требующий единообразного смыслового понимания.

Глубоко справедлив прогностический тезис А.А.Брудного: в современных условиях «подлинное понимание смысла текстов необходимо, как никогда прежде. Нам нужна наука, которой еще нет. Наука понимать. Пусть на первых порах это будет наука понимать тексты»¹⁶.

¹⁵ Брудный А.А. Наука понимать.... – С.152.

¹⁶ Брудный А.А. Проблема языка и мышления – это прежде всего проблема понимания // Вопросы философии. – 1977. – № 6. – С. 102.

READING AND UNDERSTANDING OF TEXT IN STUDENTS' INTELLECTUAL DEVELOPMENT

©2012 V.P.Ivanova^o

Kyrgyz-Russian Slavic University

Texts are some kind of «thinking structures», as they satisfy the characteristics of intelligence. Inability to work with texts affects the full implementation of intellectual resources of the younger generation. The article deals with the «text» characteristics, its features and connected with them peculiarities of its understanding.

Keywords: reading, understanding, meaning, text, intellectual operations, intellectual development.

^oValentina Petrovna Ivanova, Associate Professor of Psychology department. E-mail: valentine.ivanova@gmail.com