СОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ВЗРОСЛЫМИ И ДЕТЬМИ

Н. Т. ЕРЧАК

Художественный текст представляет собой удобную модель не только для изучения процесса понимания речевого сообщения, но и для выявления сущности более широкого круга явлений, подчиняющихся одним и тем же психологическим закономерностям, например, понимания детьми речи взрослого и наоборот.

В самом общем плане под пониманием имеется в виду раскрытие существенного в предметах и явлениях окружающей действительности благодаря аналитико-синтетической деятельности, в которой анализ и синтез сочетаются друг с другом и обеспечивают успех процесса [7]. Нередко оно достигается при ограниченном участии мыслительных операций, почти сливаясь с процессом восприятия. Таковым, в частности, представляется понимание, имеющее место в повседневном общении или при восприятии связного художественного повествования без глубокого подтекста.

Согласно концепции А.Р. Лурия, процесс понимания начинается с развернутого речевого потока, расчленяемого слушателем; итогом этого расчленения становятся отдельные звуки и слова, складывающиеся затем в целостную последовательную структуру, состоящую из лексических и синтаксических групп [4], [5]. Поскольку воспринимаемое сообщение включает в себя наряду с лингвистическими экстралингвистические компоненты, постольку слушающий должен объединить их, выделить из речевого потока значащие единицы, а затем - через посредство внутренней речи - выявить тот смысл, который кроется за речевым сообщением. Хотя восприятие последнего начинается с отдельных слов, переходит затем к восприятию отдельных фраз, потом - целого текста, за которым следует выделение его общего смысла, эту последовательность следует понимать лишь как логическую; дело в том, что понимание смысла текста протекает в определенном контексте, а поэтому понимание отдельного слова может иногда следовать за восприятием целых смысловых отрезков, так как именно контекст, в котором находится слово, раскрывает его значение.

От приведенной выше общей картины процесса понимания перейдем к рассмотрению конкретных психических механизмов. Ключевым моментом здесь является перевод словесного последовательного ряда в одновременный, его замена новым кратким сигналом; в этих простых сигналах-"вехах" сокращается и фиксируется все сообщение [2]. Другими словами, воспринимая и понимая текст, слушатель осуществляет его смысловое сжатие; то же делает и говорящий - произносит текст, развертывая сжатый замысел [3]. У А.Р. Лурия рассматриваемый процесс представлен как ориентировочная деятельность, направленная "на выделение "смысловых ядер" и сближение их между собой" [5; 237]. Механизмом,

83

обеспечивающим "сжатие" и формирование "смысловых вех" или "смысловых ядер", является внутренняя речь. В ходе изучения литературы, посвященной проблеме внутренней речи, было установлено, что в понимании ее природы имеются определенные противоречия. Сделав затем акцент на основных компонента х психики - образах, эмоциях, знаках - оказалось возможным сформулировать гипотезу о том, что под внутренней речью следует понимать знаковый компонент психики, формирующийся в результате интериоризации внешней речи, представляющей собой центральное речевое звено и образующий неразрывное единство с ее образным и эмоциональным компонентами. Следуя этой гипотезе, "смысловые вехи" ("смысловые ядра"), в которые сжимается слушателем воспринимаемый текст, должны представлять собой некие единства, состоящие из элементов образной, эмоциональной и знаковой сфер в их своеобразном сочетании. При регистрации моментов возникновения этих элементов в сознании взрослых и детей, можно было бы ожидать сходства в характере их возникновения в случаях, когда текст понят правильно.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Проверка гипотезы осуществлена в эксперименте, где в качестве независимой переменной использовался текст "Улары", доступный для понимания детей и взрослых. Ниже приводится отрывок из этого текста:

"Улары - это горные индейки. Распушив белые хвосты, два улара бежали вверх по скале, возбужденно перекликаясь, словно спасались от какой-то беды.

Добравшись до вершины, они свесили вытянутые шеи и стали высматривать что-то внизу. Там россыпью лежали валуны. Улары застыли без движения, и невозможно было различить их среди камней.

Через некоторое время между камнями мелькнуло рыжее пятно. Это была лиса, очень худая, в облезлой весенней шубе. Благодаря грязновато-бурой шерсти она могла поспорить в искусстве прятаться с уларами. Ржавчина камней делала ее совсем незаметной. По встревоженным птичьим крикам было ясно, что лиса преуспела не только в маскировке, но и в поисках гнезда. Крик уларов становился тревожнее, и хищница, по-видимому, пользовалась не только чутким носом, но и ушами. Усиливающийся отчаянный гомон подсказывал рыжей, что направление поиска правильно..."

Регистрация результатов речевой стимуляции представляла определенную сложность. Учитывая, однако, факт, что предметом анализа в исследовании являются образы и эмоции, тесно связанные с речью, то есть осознаваемые, соответствующая экспериментальная установка могла быть основана на известном методическом приеме, заключающемся в подаче испытуемым сигнала о возникновении в сознании образа или переживания. В эксперименте сигнал производился звуковым генератором, поступал (при нажатии кнопки) на ленту магнитофона; на ней же записывался и воспринимаемый испытуемый текст. В результате сигналы, информирующие о том, к какому моменту восприятия рассказа в сознании слушателя сформировался образ (возникла эмоция), накладывались на запись текста.

В опыте, ориентированном на изучение характера возникновения образов, приняли участие 44 студента педагогического вуза и столько же учащихся начальной школы[1]. Чтобы учесть некоторые индивидуальные особенности испытуемых - принадлежность к "художественному" или "мыслительному"

84

типам – студентам был предложен ряд вопросов, частично заимствованных из теста ЧХТ [6]. С младшими школьниками проводилась беседа, преследовавшая аналогичную цель. Вопреки ожиданиям, все 88 испытуемых оказались в той или иной степени "художниками", вследствие чего данные этих самонаблюдений при объяснении результатов опыта не использовались.

Учитывая, что младшие школьники обычно испытывают затруднения в распределении внимания, возникла потребность в методике для отбора испытуемых. Суть ее состояла в том, что ученику предлагалось слушать текст "Рыжий слухач" и одновременно регистрировать на втором магнитофоне моменты проявления образов, но не образов-представлений, вызываемых содержанием текста, а образов-восприятий. Для этой цели был изготовлен диск с 12 картинками (изображениями животных и неодушевленных предметов), прикрепленный к прямоугольному куску картона, в верхней части которого было отверстие (экран), через которое при вращении диска демонстрировались изображения. Приглашенному для участия в опыте предлагалась инструкция: "Сейчас ты будешь слушать интересный рассказ. Надо быть очень внимательным, стараться все понять, чтобы потом ответить на вопросы по содержанию. Вместе с тем, необходимо внимательно смотреть на этот экран. Как только на нем появится новое изображение, сразу подай сигнал, нажав кнопку генератора; причем если это изображение животного, сигнал должен быть длинным, если изображение неодушевленного предмета - коротким".

Моменты смены изображений приходились на строго определенные участки текста. В результате на пленке магнитофона фиксировались сигналы, соответствующие моментам появления очередного изображения, которое обнаруживал школьник, и текст, который он слушал. Степень успешности распределения внимания легко устанавливалась при прослушивании записи и ответов на вопросы по содержанию текста.

Нетрудно заметить, что деятельность в отборочном и основном опытах была сходной. Только в первом случае регистрировались моменты появления восприятии (они находились под контролем экспериментатора), а во втором - представлений, явлений исключительно субъективных, определяемых лишь самым испытуемым и пока не поддающихся регистрации с помощью технических средств. После каждого из опытов проводилась беседа, в ходе которой выявлялись индивидуальные характеристики образов (эмоций), появляющихся при восприятии текста.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Количество сигналов о появлении образов или эмоций, приходящихся на каждое предложение текста, оказалось, естественно, различным. В целях упрощения процесса обработки и представления материалов в графическом виде воспринимаемый текст был расчленен на единицы крупнее предложения. Поскольку уравнять их по количеству слов оказалось невозможно - основой для деления служили символьные связи, - то имеющиеся в этом отношении различия нашли соответствующее отражение на рисунке (см. рис.).

На начальном этапе восприятия текста у многих испытуемых возникли образы, репрезентирующие текстовой субъект. Образы были необходимы, так как практически никто из испытуемых таких птиц не знал: их надо было представить, наделить соответствующими качествами и свойствами. Естественно, что к сформировавшимся образам возникло и определенное эмоциональное отношение.

Заметное увеличение количества образов, коррелирующее с ростом количества эмоций, приходится на третью (6 - 7 предложения) единицу членения. Это связано с появлением вероятного субъекта взаимодействия, с необходимостью его образного отражения; в то же время в возникшем образе лисы имплицитно содержатся те потенциальные свойства, которые с наибольшей

85

Рис. Динамика образов и эмоций при восприятии текста: образы: \_\_\_\_\_\_\_ у взрослых, - - - - - у детей; эмоции: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ у взрослых, . . . . . у детей.

вероятностью проявятся при встрече с уларами. Возникает эмоция тревоги, беспокойства, выполняющая функцию прогнозирования. В дальнейшем подъемы и спады, отмеченные на кривой, отражающей динамику образов, тоже в основном соответствуют характеристикам кривой, отражающей динамику эмоций.

Наиболее часто сигналы о появлении образов или эмоций приходятся на слова и словосочетания, традиционно называемые "ключевыми", возможно, потому, что момент их восприятия в тексте является тем финальным толчком, который обеспечивает возникновение соответствующего образа или эмоции. Участки текста, детерминирующие появление в сознании образов, нетрудно предсказать. Как правило, здесь имеет место отражение новизны, динамичности,

86

изменения, выбора. Возникновение эмоций отмечается реже, что отчасти связано с трудностями их осознавания ("размерностью" границ, ограниченностью имеющихся в распоряжении слушателей лексических средств, называющих переживания). Налицо проявления эмоциональной регуляции речи [1]. В частности, при понимании связного художественного повествования эмоции чаще всего выполняют двойственную функцию - выдвижения гипотез и специфической реакции на результат прогнозирования.

Материалы эксперимента (повторенные, кстати, на ряде других текстов и с иными составами испытуемых) позволили также установить наличие принципиального сходства между показателями младших школьников и студентов. Об этом достаточно убедительно говорят кривые, отражающие динамику образов у тех и других. Что касается отраженной на рисунке динамики эмоций, расхождение в количестве сигналов здесь вполне закономерно: во-первых, студентов в этом опыте было в два раза больше, чем школьников; во-вторых, детям все-таки труднее осознать момент возникновения переживания из-за ограниченности общего и речевого опыта. На этом основании нетрудно заключить, что при понимании художественного текста и взрослый, и ребенок опираются на сходные элементы образной, эмоциональной и знаковой сфер, индивидуально-своеобразное сочетание которых может рассматриваться в качестве смысловой единицы. Сходство, естественно, не означает тождества; смысловые единицы, формирующиеся в сознании детей, отличаются от таковых у взрослых. Ведь смысловая единица - образование сугубо индивидуальное, характеризующееся определенным уровнем обобщенности и степенью емкости. Оба эти параметра в чем-то напоминают логические операции обобщения и ограничения понятий. Так, повышение уровня обобщенности смысловой единицы предполагает переход от более частного (конкретного) к более общему. Но, в отличие от операции обобщения понятия, уровень обобщенности смысловой единицы нарастает не только в сфере знакового, но и в сфере образного и эмоционального компонентов, функционирующих как единое целое. О степени же емкости смысловой единицы можно судить по количеству охватываемых ею знаков, образов, эмоций, состоящих между собой в разнообразных взаимосвязях и взаимозависимостях.

Получается так, что некие смысловые единицы в сознании говорящего (слушающего) могут характеризоваться достаточно высоким уровнем обобщенности, сочетающимся с высокой степенью емкости. В этом случае перед нами, несомненно, специалист, хорошо разбирающийся в проблеме. Нередки, однако, случаи, когда высокий уровень обобщенности сочетается с низкой степенью емкости. Подобные факты часто имеют место при формальном усвоении знаний, когда материал, как говорят, "не переварен". Этому житейскому понятию можно, кстати, дать более обоснованное толкование: сохранившиеся в памяти учащегося смысловые единицы не обрели надлежащей степени емкости (не сформированы конкретные образы-представления, не уточнены связи между соответствующими лексическими единицами, отсутствует определенное эмоциональное отношение к изучаемым фактам, не упорядочены взаимосвязи между указанными элементами).

Низкий уровень обобщенности смысловых единиц обычно сочетается с низкой степенью их емкости. В жизни, конечно, люди редко пользуются единицами либо только высокого, либо только низкого уровня обобщенности (степени емкости). Чаще имеют место и те, и другие. Одна немаловажная деталь: когда говорят, казалось бы, об одном и том же профессионал и человек, не сведущий в данной области, уровень обобщенности и степень емкости смысловых единиц, которыми они оперируют, существенно различаются. Именно поэтому даже самый блестяще образованный человек, не являясь специалистом, не в состоянии до конца

87

постичь идею кванта, как ее понимает физик, или разделить восторг биолога по поводу открытия доселе неизвестного закона живой материи [8]. Нечто подобное имеет место и в характере понимания художественного текста детьми и взрослыми. Наряду с тем общим, которое обеспечивает это понимание и потенциальное взаимопонимание, определенные различия в качестве формирующихся при этом смысловых единиц неизбежны; с возрастом заметно интенсифицируется процесс дифференциации и обогащения связей внутри знакового компонента, тогда как его связи с образной и эмоциональной сферами как бы отходят на второй план.

ВЫВОДЫ

Согласно данным психологических исследований, процесс понимания текста представляет собой перевод словесных последовательных рядов в одновременные, их замену новыми краткими сигналами. Механизмом, обеспечивающим этот процесс, считается внутренняя речь. Предложена гипотеза, в соответствии с которой так называемые "смысловые вехи", в которые сжимается воспринимаемый текст, должны представлять собой единства, состоящие из элементов образной, эмоциональной и знаковой сфер в их своеобразном сочетании.

Проверка гипотезы осуществлена в эксперименте, в ходе которого испытуемые слушали художественный текст и регистрировали на магнитной ленте моменты возникновения в сознании образов и эмоций. Установлено, что при понимании текста сигналы об их возникновении приходятся, как правило, на те его отрезки, где содержатся "ключевые" лексические единицы. Закономерный характер их появления свидетельствует в пользу выдвинутой гипотезы.

Выявлен факт принципиального сходства между показателями студентов и младших школьников - сигналы о возникновении образов и эмоций у тех и других чаще всего приходятся на одни и те же отрезки текста. Видимо, в процессе его понимания взрослые и дети опираются на сходные элементы образной, эмоциональной и знаковой сфер, индивидуально-своеобразное сочетание которых может рассматриваться в качестве смысловых единиц. Смысловые единицы, формирующиеся в сознании детей, отличаются от таковых у взрослых прежде всего в отношении знакового компонента.