**Проблема понимания в современной психологии**

Прежде, чем приступить к обсуждению проведенной нами экспериментальной работы, представляется целесообразным описать вкратце состояние дел в области, избранной нами для изучения.

Учебная ситуация и, конкретно, ее часть, связанная с работой ученика над текстом, опосредованно содержит задачу понимания смысла текста для его усвоения. Но несмотря на важность этого компонента учебной ситуации, именно он оказывается наименее изученным.

Объяснение этому дать не так сложно. При анализе текста, как и других предметов культуры, исследователь имеет дело с материальным, чувственно воспринимаемым объектом. Текст не исчезает и не изменяется при каждом новом возвращении к нему. Понимание, напротив, — процесс, связанный с множеством различных внешних факторов и личностных особенностей субъекта. Поэтому он сложно фиксируется, каждый раз претерпевает изменения. Таким образом, с одной стороны, невозможность непосредственного охватывания, нечеткость рамок явления, а, с другой, — многообразие проявлений в разных ситуациях, значительно усложняет исследование понимания, порождает множество концепций и гипотез, исследовательских направлений. Понимание исследуется не только психологией, но и философией, а также целым рядом других научных дисциплин: историей, физикой, математикой. Каждая наука, а точнее исследователь, работающий в научной области, использует свое определение понимания (Корнилов, 1979) и контекст, в котором оно исследуется. Выделяя различные аспекты и контексты употребления термина «понимание», авторы тем самым обращают внимание на отдельные стороны проблемы, ограничивают область своих исследований. Рассмотрим некоторые точки зрения по этому вопросу.

Наиболее ранним определением понимания является определение, даваемое герменевтикой (Гадамер, 1988; см. также Виноград, Флорес, 1996). Специалисты по герменевтике рассматривали процедуру понимания в контексте толкования религиозных, а затем античных текстов, и считали основой понимания интерпретацию. Но и в самой герменевтической традиции понимание определялось авторами по-разному. Так, В. Дильтей воспринимал понимание как ключ к познанию истории и наличного социального бытия. Он считал, что такое познание возможно только через сопереживание и со-понимание (см. Одуев, 1985). Ф. Шлейермахер полагал, что понимание заключается в проникновении в умонастроение автора, а возможность и необходимость понимания обеспечивается сходством и различием человеческих индивидуальностей (см. Габитова, 1985). Именно он положил начало переходу от герменевтики как искусства толкования библейских текстов к проблеме языка вообще.

Сейчас интерпретация как один из синонимов понимания приобрел несколько иное значение. Результатом такого понимания явлений, интерпретации их в рамках терминологии и системы правил, присущей той или иной общенаучной дисциплине, становится формулирование адекватной концепции, которая бы описывала изучаемое явление (Знаков, 1994).

Термин «понимание» тесно связан с такими понятиями, как смысл, значение. А они, в свою очередь, подразумевают определенные отношения к личности, субъекту деятельности. Поэтому понимание так многообразно в своих проявлениях и всегда связано с целями и задачами действующего субъекта. Так, как отмечено выше, понимание явления состоит в создании теории, объяснительного принципа, который бы позволил исследователям совместно двигаться в разработке проекта или проблемы. Понимание смысла коммуникативной ситуации, понимание отношений — представление о целях партнеров по общению, их правилах поведения в различных ситуациях, возникновение которого определяется потребностью быть понятым и принятым референтной группой (Гурова, 1986). Результатом понимания естественного языка оказывается способность реагировать соответствующим образом, как в плане действия, так и в вербальном плане. Так могут быть представлены различные проявления понимания с точки зрения результатов этого процесса.

Если же говорить о структуре самого процесса, то исследования этого вопроса связаны с субъектом понимания. Изучаются соотношение знаний субъекта и их структурная организация, необходимая для понимания текста и дискурса, строятся представления о том, что происходит в сознании в результате процесса понимания. Например, выдвигается предположение о том, что поверхностная структура понимаемого текста трансформируется в глубинную репрезентацию, состоящую из простых утвердительных предложений (см., например, ван Дейк, Кинч, 1988).

Также в литературе можно выделить и другие подходы к проблеме понимания. Так, А.А. Брудный (1991) рассматривает понимание с точки зрения функций, которые оно может выполнять. Этот автор выделяет три функции понимания: когнитивную, регуляторную и идеологическую. Когнитивная функция заключается в организации разрозненных знаний в систему. Регуляторная — в прогнозировании последствий собственных действий, на основе опыта общения с людьми, знания норм и правил поведения. Идеологическая — в порождении убеждений, связанных с политической жизнью общества.

А.А. Харитонов (1988) выделяет ситуационный подход к рассмотрению данной проблемы. С его точки зрения, необходимость понимания возникает в ситуации, когда требуется преодолеть «разрыв в знаниях»: при интерпретации, переводе или диалоге. То есть выстроить взаимоадекватное представление об обсуждаемом объекте, поскольку сам смысл процесса понимания сохраняется только в условиях несовпадения индивидуальных контекстов (Никифоров, 1991).

Кроме вышеперечисленных подходов можно выделить еще один, связанный с временным аспектом. Выделяя три ипостаси времени: прошлое, настоящее и будущее, можно соотнести с ними различные проявления понимания. Так, с прошлым будут связаны «понимание — узнавание» и «понимание — воспроизведение», имеющие отношение к опыту прошедших событий; с настоящим (которое, тем не менее, неразрывно связано с прошлым той или иной степенью готовности субъекта к действию) — «понимание — переосмысление», которое расшатывает привычные представления, вырывает явления из привычного контекста, выстраивает их новый смысловой ряд (Гусев, Тульчинский, 1985). С будущим же связано «понимание — прогнозирование», способность предвидеть развитие уже наступивших событий, отслеживать возможные «последствия настоящего». К этой временной ипостаси могла бы быть отнесена регуляторная функция понимания, выделяемая А.А. Брудным, о которой говорилось ранее. Однако ни одна из этих ипостасей не является независимой от других, каждая из них основание для другой, каждая — непосредственное следствие предыдущей.

В.В. Знаков (1994) выделяет семь контекстов, используемых общенаучными дисциплинами в исследованиях понимания: методологический, лингвистический, семантический, логический, коммуникативный, когнитивный и психологический.

Рассмотрим основные направления, по которым проводились исследования, строились теоретические концепции, с точки зрения этого автора.

**Понимание как интерпретация**

Такой подход к анализу проблемы понимания распространен в контексте исследований по методологии науки, в частности философии истории. Пониманием, в методологическом смысле, называется процедура истолкования изучаемого явления, его интерпретация посредством системы правил данной научной области. И результатом понимания явления считается нахождение корректных концепций для его описания.

**Понимание как включение новых знаний в прошлый опыт субъекта**

Такое представление о понимании, прежде всего, характерно для зарубежного когнитивного подхода, отечественных исследователей, ориентированных на него, в целом для современной когитологии и теории искусственного интеллекта (см., например, Виноград, Флорес, 1996; Величковский, 1983; Шенк, 1980; Schank, 1986).

Вообще, анализ когнитивных аспектов понимания широко распространен в современной психологии. Основной акцент исследований делается на установлении соотношения между структурой объекта понимания — чаще всего текста — и теми знаниями, которые используются субъектом для получения представлений об объекте и определяют характер его интерпретации. Этот подход включает вопросы, связанные с анализом организации структур знаний субъекта, с которыми соотносятся события текста, называемыми макроструктурами (ван Дейк, Кинч, 1988). По мнению сторонников этого подхода, именно характер организации структур знаний и умение оперировать с ними определяют понимание.

В контекст этого же подхода вписываются также ставшие широко известными работы Брэнсфорда и его соавторов (Величковский, 1982), которые считали, что для понимания необходимо не только наличие знаний, но и их актуализация в процессе понимания. Их исследования показали, что предварительная информация, позволяющая эффективно схематически организовать материал уже во время восприятия текста, значительно улучшала успешность понимания и связанного с ним воспроизведения.

Однако, вопрос о том, как протекает процесс актуализации, а также, почему по отношению к одному и тому же материалу у разных субъектов актуализируются разные структуры знаний остается открытым (Горбачева,1994).

**Семантические аспекты понимания**

Термин «семантика» употребляется для обозначения отношения знакового выражения, как к обозначаемой им ситуации, так и ее обобщенному отражению человеком. Понимание здесь рассматривается как результат интерпретации отношений. Понимание высказывания наступает тогда, когда субъекту становится ясно, о какой ситуации идет речь и как представляет себе ситуацию говорящий.

Психологи, изучающие семантические аспекты понимания, основное внимание уделяют проблемам «смысловой обработки», то есть конструирования понимающим семантического представления объекта понимания. Исследуется, в какой субъективной форме представляются знания об объекте в сознании.

**Понимание естественного языка**

Лингвистический подход к проблеме понимания состоит в стремлении найти истоки понимания в преобразованиях структур языка. Для них понимание — результат трансформации поверхностной структуры предложения в глубинную репрезентацию, состоящую из простых конструкций — одна из первых гипотез о понимании, принадлежащая Н. Хомскому и Дж. Миллеру.

Стратегия интерпретации зависит от характера актуализированных знаний.

В рамках лингвистического подхода к пониманию В.В. Знаковым выделяется также процессуальный или процедурный подход, который характеризуется тем, что основной акцент делает не на анализе языка, а скорее на мыслительной деятельности человека. Представители этого подхода (Виноград, Флорес, 1996; Виноград, Джонсон-Лэйрд, 1983; Джонсон-Лэрд, 1988; Johnson-Laird, 1983) считают, что многие из способностей, формирующих компетенцию человека в использовании языка, носят процессуальный характер. Кроме того, авторы этого подхода считают нецелесообразным рассматривать «понимание языка безотносительно к той или иной задаче, в рамках которой язык используется». А задача использования языка неразрывно связана с коммуникативной ситуацией, в которой происходит общение людей.

Именно в этом вопросе расходятся представители лингвистического и процессуального подходов в изучении понимания. Если лингвистический подход анализирует понимание высказывания слушающим (не принимающим участия в коммуникативном акте), то процессуальный — изначально рассматривает понимание языка как компонент структуры ситуации общения, средства общения людей.

**Взаимопонимание — необходимое условие общения**

Особенностью коммуникативного подхода является анализ специфической активности субъекта, направленной на определение целей партнера и используемых им правил общения, а также формирование отношения к данному партнеру.

Таким образом, если подытожить все вышесказанное, становится очевидным, что «при когнитивном и семантическом подходах подчеркивается обусловленность понимания структурами объективной реальности. При лингвистическом ... — структурой языка, служащего обобщенному отражению реальности. Представителями методологического и коммуникативного подходов во главу угла ставится детерминация понимания со стороны процедур, участвующих в формировании диалога между участниками общения и обеспечивающими согласование точек зрения на объект понимания» (Знаков, 1994, с. 20)

Кроме того, хотелось бы отметить также и то, что такое множество направлений, изучающих проблему понимания, подтверждает сложность и многоплановость объекта изучения, которые являются гарантом перспективности разработок в этой области.

Рассмотрев подходы к проблематике понимания в целом, хотелось бы вернуться к основной теме нашего исследования — пониманию текстов. Эта область, безусловно, затрагивается при рассмотрении данной проблемы в рамках любого из вышеперечисленных направлений. Так, естественным представляется исследование знаний, используемых субъектом при понимании текстов — влияние самого субъекта на процесс понимания. Но, с другой стороны, понимание — всегда диалог с автором, опосредованный материальным носителем — текстом. И, таким образом, можно говорить о возможном влиянии самого текста (как реализованной способности автора выразить желаемый смысл) на понимание. Никто не будет утверждать, что все тексты одинаково просты или сложны для понимания. Каждый текст обладает своеобразием и требует различных усилий для прорыва к смыслу, к тому, что собирался донести автор. Поэтому интерес к исследованию самих текстов и различных текстовых характеристик в связи с проблемой понимания не ослабевает.

**Экспериментальные исследования понимания**

В качестве иллюстрации к выводам предыдущего параграфа, рассмотрим несколько экспериментальных работ по проблематике понимания текстов.

Как уже было отмечено, исследования проблем понимания проводились на самом различном материале и были ориентированы на достижение разных целей. Так, О.В. Соболева (1995) рассматривала понимание пословиц у школьников разного возраста. С ее точки зрения, понимание пословиц является показателем развития мышления и может служить средством выявления особенностей мышления, а также развивающим, диагностическим средством. Такое разнообразие представлений, связывающих понимание пословиц (мини-текстов) и мышление школьников, оказалось возможным благодаря специфике самого материала — пословицы.

Пословица представляет собой минимальный по величине художественный текст, выражающий одну мысль. Все виды информации (фактуальная, подтекстовая, концептуальная) в мини-тексте практически слиты. Результатом понимания пословицы является выделение общего смысла (концепта) скрытого конкретно-образным планом. На выявление этого умения и было направлено исследование.

При анализе реальной ситуации обнаружилось, что дети не понимают смысла пословиц и поэтому не могут сгруппировать их по этому параметру, а также объяснить свое разделение (такая группировка была одним из заданий эксперимента). Авторы предположили, что ошибки в этом задании являются следствием одной из двух возможных причин: непонимания смысла пословицы или недостаточной осознанности концепта, которая не позволяет перевести мысль в речевой план.

Вторым этапом эксперимента было обучение ребят пониманию пословиц. При этом предполагалось, что основным показателем сформированности умения будут выражение концепта в форме суждения или его перенос на синонимичный концепт. Выделялись, таким образом, три основные операции: осознание, сравнение, перенос.

Формирование умения практически состояло в обучении поиску и разделению концептуальной и фактуальной информации, содержащейся в пословице, а также тренировке выражения концепта различными способами (вывод в план осознания). Кроме того, проводилась работа по сравнению пословицы и рассказа как текста с развернутой фабулой.

В результате были выявлены развивающие возможности работы на материале пословиц, связанные как с развитием речи, творческого компонента понимания (в силу многоплановости смысла пословиц), так и мышления (ориентировка в нестандартной ситуации, поиск нужного обобщения, умение отвлекаться от частностей).

В исследовании Е.В. Шувариковой (1995) понимание текстов средств массовой информации рассматривается как возможное средство диагностики умственного развития школьников. С ее точки зрения, анализ умственного развития на основе освоения школьных программ (методикой ШТУР) или обыденных понятий (тест Векслера) является недостаточным. Автор считает, что необходимым является определение уровня интеллектуальных навыков, проявляющихся при понимании средств массовой информации. Примером этих навыков может служить логическая обработка текста, знание определенного круга понятий.

Кроме того, эта область исследований позволяет косвенно затронуть мотивационную сферу подростка: его интересы, области знания, привлекающие повышенное внимание.

Исследование проводилось с помощью спроектированной авторами методики. Предварительно, используя социально-психологический опрос, авторы выделили наиболее актуальные для современной молодежи издания и темы газетных публикаций и сформировали из них тексты для анализа понимания. Критериями понимания являлись два основных момента: совокупность умственных действий классификации и обобщения, а также осведомленность в терминах; во-вторых, общий уровень понимания текста в целом. Кроме текстов и вопросов по содержанию, эксперимент содержал ряд заданий, направленных на диагностику понимания основной идеи текста, формулировку заглавий и выбор правильных значений терминов, встречающихся в тексте.

Результатом исследования стало выявление двух факторов, влияющих на уровень выполнения заданий теста. Этими факторами оказались возрастной уровень развития и степень интереса к исследуемой области знания. То есть, лучшие результаты по выполнению теста показали старшеклассники и учащиеся специализированных учебных заведений, где кроме школьной программы преподавались экономические, социологические дисциплины, предметы из области культуры (те области знания, которые были контекстом изучения понимания).

Такая же картина проявилась по критерию осведомленности (чем старше школьник, тем лучше выражены их интересы и предпочтения).

При сравнении показателей данной методики с результатами ШТУР выяснилось, что уровень умственного развития, получаемый на материале школьных программ, не всегда отвечает уровню умственного развития в области общественной информации.

Однако, анализируя это исследование, мы интересовались двумя моментами: представлениями о понимании, видением проблемы, связанной с ним. По интересующим нас вопросам можно выделить следующие суждения автора: Е.В. Шуварикова (1995) включает понимание в контекст умственного развития (в качестве его критерия). Понимание трактуется здесь как «умение схватывать смысл текстов разного типа, требующих логической обработки материала, знания понятий», а само изучение понимания является средством отыскания связи умственного развития и понимания газетных текстов (как одного из типов текстов, к тому же менее исследованного). Надо отметить, что сама методика, как мне представляется, во многих вопросах является небесспорной, причем основными из них являются вопросы о нормативах развития, на которые ориентировались авторы при построении методики, и сама связь понимания текстов, предлагаемых средствами массовой информации с умственным развитием школьников.

Еще одним исследованием в области проблематики понимания является работа Н.Т. Ерчак (1994) об особенностях понимания художественного текста взрослыми и детьми.

В качестве базовых представлений о понимании автор использует определение понимания Н.А. Менчинской (1962) и объяснительный принцип процесса понимания, автором которого является А.Р. Лурия. В этих представлениях для нас наиболее интересны два аспекта. Во-первых, по определению, понимание рассматривается как аналитико-синтетическая деятельность, направленная на раскрытие существенного в предметах и явлениях. Во-вторых, при рассмотрении процесса понимания основными процедурами оказываются расчленение развернутого речевого потока на значащие единицы и складывание затем целостной структуры, выявление смысла, т.е. по сути дела те же анализ и синтез. Таким образом, читатель и слушатель, работая с текстом, осуществляют его «смысловое сжатие», говорящий же разворачивает сжатый смысл. Механизмом, обеспечивающим этот процесс, является внутренняя речь. Она представляет собой центральное речевое звено и образует неразрывное единство знакового, образного и эмоционального компонентов (см. также Выготский, 1996). Результатом смыслового сжатия является получение «смысловых вех (или ядер)», состоящих из элементов этих сфер в их своеобразном сочетании.

Гипотезой исследования явилось представление о сходстве возникновения «смысловых вех» в сознании взрослых и детей при условии правильного понимания текста.

Методика была направлена на анализ образов и эмоций, возникающих при чтении и понимании художественно-описательного текста.

В результате была выявлена зависимость между количеством сигналов, отмечающих возникновение образов и эмоций, и появлением в тексте «ключевых» слов и словосочетаний. Причем частота появления образов возрастала в местах, отражающих новизну, действие, ситуацию выбора. Эмоции же возникают реже в силу большей трудности осознания и выражения переживаний словами.

При сравнении результатов взрослых и детей оказалось, что и те, и другие при понимании текста опираются на сходные элементы образной, эмоциональной и знаковой сфер, индивидуально-своеобразные сочетания которых могут рассматриваться в качестве «смысловой единицы». Однако смысловые единицы взрослых и детей не тождественны друг другу. Авторы выделяют две характеристики смысловых единиц, позволяющих описывать и анализировать уровень понимания: уровень обобщенности и степень емкости.

Уровень обобщенности определяется в динамике, то есть при повышении обобщенности осуществляется переход от частного к общему. Это происходит во всех сферах: знаковой, образной, эмоциональной. Степень емкости понимается как количество охватываемых единицей знаков, образов, эмоций в разнообразных взаимосвязях и взаимозависимостях.

Однако авторы отмечают, что смысловая единица является динамичной целостностью, структура которой может меняться с возрастом, или с переходом от одного типа текста к другому. Так, с возрастом смысловые единицы становятся более дифференцированными и обобщенными по своему знаковому компоненту, а эмоциональный и образный — как бы отходят на второй план.

Кроме уже перечисленных закономерностей, авторы выделили три основных типа смысловых единиц, которые определяются через сочетание характеристик емкости и обобщенности. Первый тип — сочетание высокого уровня обобщенности и высокой степени емкости смысловых единиц — характеризует людей хорошо понимающих обсуждаемую проблему; эти люди обладают высокой степенью освоения материала. Второй тип — высокий уровень обобщенности и низкая степень емкости — отличает формальное освоение с недостаточной проработкой связей и фактологической наполненностью. Третий тип — сочетание низкого уровня обобщенности и (обычно) низкой степени емкости единицы — является показателем неосведомленности человека в обсуждаемой тематике.

Однако, такая классификация смысловых единиц еще не дает права подразделять людей на «умных» и «не очень умных», поскольку каждый человек в процессе понимания использует различные сочетания смысловых единиц для достижения лучшего результата. Хотя вопрос о причинах выбора того или иного типа единицы (как и процесс смыслового сжатия текста) авторами, к сожалению, не рассматривается.

Также особенностям понимания художественного текста посвящена работа Граник и Концевой (1996). Это исследование было направлено на изучение проблем обучения, связанных с трудностями понимания текстов, и поиск средств их решения.

В работе понимание предложений анализировалось, исходя из ряда способностей. В их числе оказалось и умение расставлять знаки препинания, но основной способностью авторы считали умение «расшифровать» предложение, изспользуя всю возможную информацию (конкретные слова и словосочетания текста, а также свой жизненный опыт) для построения тех или иных выводов.

Результатом этого исследования явилось признание того, что число неподготовленных к этому учащихся, способных справиться с этим заданием, очень не велико (от 3 до 11% в каждом из классов 15 обследованных школ). Учащиеся, у которых это умение не было сформировано, чаще пересказывали предложения, заменяя одни слова другими (синонимичными) или начинали фантазировать, не основываясь на информации, содержащейся в предложении.

Анализируя ситуацию, авторы пришли к выводу, что правильному пониманию необходимо обучать, поскольку «сбои» в понимании, по их мнению, связаны с двумя причинами: отсутствием задачи понять текст, извлечь всю информацию, а также несформированностью умения работать с текстом «в диалоговой форме» — ставя вопросы, формулируя гипотезы, отыскивая подтверждение или опровержение своим вопросам и предположениям.

Далее авторы провели еще две серии эксперимента (кроме описанной выше — диагностической): индивидуальную и обучающую. В индивидуальной серии выяснилось, что учащиеся при пересказе и ответах на вопросы руководствуются готовым стереотипом, даже не пытаясь проверять адекватность собственных версий той информации, которая представлена в тексте. Результатом обучающего эксперимента стало последующее планомерное использование этого метода большинством учащихся при работе с различными видами текстов. То есть гипотеза авторов о том, что понимание как способность должно и может быть сформировано в совместной работе учащегося с взрослым, подтвердилась.

Таким образом, представленный обзор работ показывает, что экспериментальные исследования в области проблем понимания охватывают разнообразный контингент испытуемых, различный материал — тексты разной направленности: пословицы, художественные тексты, сообщения средств массовой информации. Но при рассмотрении целевого плана исследований оказывается, что основными направлениями являются диагностика уровня развития тех или иных способностей и обучение несформированным приемам и техникам. Оба направления, если рассматривать их в системе, — понимающий во взаимодействии с текстом, — где существует понимание, занимаются изучением одной стороны — особенностей субъекта, понимающего текст, не рассматривая несомненно существующее влияние самого текста (Круглый стол по проблемам создания и использования учебников, 1983).

В качестве подтверждения существования этой проблемы приведем примеры работ, проведенных в этой области. К работам, посвященным анализу влияния текста на понимание можно отнести работы Г. Кларка и П. Люси (Величковский, 1982), занимавшихся изучением разницы во времени обработки отрицательных и утвердительных предложений и выявивших зависимости, связанные не только с поверхностной структурой текста, но и с его глубинной репрезентацией. Также к вопросу о влиянии различных характеристик текста на процессы понимания относится исследование степени связи различных слов и пар в предложении В. Левельт и Д. Макнил, семантических связей ближайших предложений текста (Доблаев, 1983).

Экспериментальная часть нашей работы, представленная далее, была посвящена исследованию влияния эксплицитно представленного в тексте вывода на понимание, которое оценивалось по сложности воспроизведения текста, правильности ответов на вопросы, касающиеся содержания, уверенности в своих ответах и др. показателям.

При этом процесс понимания рассматривался как особая аналитико-синтетическая деятельность, направленная на реконструкцию понимаемого объекта. Результатом понимания текста является выделение смыслов, заложенных автором, и построение «сжатой» версии, включающей в себя опорные фрагменты содержания и способ их взаимосвязи, — сходные представления изложены в работах Л.П. Доблаева (1983) и Н.Т. Ерчака (1994). Однако «понимание очень редко восстанавливает именно тот смысл и то содержание, которые закладывались в текст его создателями. В зависимости от принятого «способа деятельности» (а во многих случаях этот «способ» выбирается из ряда возможных) понимание выявляет в одном и том же тексте разные смыслы и соответственно этому строит поля и разные структуры содержания. Таким образом, понимание оказывается зависящим не только от текста и производящего его мышления, сколько от еще более широкого контекста деятельности, в которую оно включено» (Щедровицкий, 1995, с.483). И тем не менее, целью понимания является восстановление авторского смысла, а не придумывание собственного, так как для этого не требуется тратить усилия на чтение книг.

Рассматривая существующие теоретические концепции и экспериментальные направления, мы одновременно пытались определить для себя свое место в поле проблематики понимания. И пришли к выводу, что в рамках концепции В.В. Знакова наиболее соответствующим нашим представлениям о понимании и его механизмах является когнитивный подход. поэтому для обоснования нашей гипотезы мы использовали концепцию Т.А. ван Дейка и У. Кинча (1988). Этими авторами была предложена стратегическую модель понимания дискурса, т.е. понимания вербальных текстов в ситуации непосредственного общения. Однако объектом нашего исследования является письменный текст — «общение» с автором посредством написанного им текста, специфика которого состоит в том, что читателю приходится восстанавливать намерения автора, исходя из контекстуальной информации и собственных обширных знаний о мире (Солсо, 1996). Это обуславливает специфику применения модели. Из двух основных оснований модели: когнитивного и контекстуального, второе приобретает несколько умозрительный характер. Когнитивное же основание предстает во всей широте своих проявлений.

Результатом понимания является построение ситуативной (ван Дейк, Кинч, 1988), или ментальной (Джонсон-Лэрд, 1988), модели понимаемого объекта. Представление строится как на основе поступающей информации, так и некоторых предварительных знаний об объекте, а также другой внутренней когнитивной информации: убеждений, установок, мотивов, целей и задач, связанных с обработкой данной информации. Способом построения ментальной модели объекта является построение рабочих гипотез относительно значения фрагмента в структуре текста, называемое авторами стратегией. Т.А. ван Дейк и У. Кинч в своей модели выделяют три основные разновидности стратегий: пропозиционные, макропропозиционные и стратегии локальной когерентности (связности). Их можно представить в виде этапов понимания, хотя сами авторы считают основным принципом своей модели комплексность, понимаемую как переход от слов и предложений и их последовательностей к высшим структурам текста с постоянной обратной связью между более и менее сложными единицами. На основе значений слов и синтаксических структур предложений выстраиваются пропозиции и пропозиционные схемы, обеспечивающие быстрый анализ поверхностных структур и выстраивание первичной семантической конструкции. Выстраивание с помощью стратегий локальной связности значимых связей между предложениями текста, а затем организация (с использованием макростратегий) макропропозиций и их уровней, образующих макроструктуру текста (суть, основную тему). Действие самих стратегий организуется управляющей системой, контролирующей обработку в кратковременной памяти, актуализирующей необходимое эпизодическое и общее семантическое знание. Она согласует использование стратегий, создающих семантическое представление и целей понимания. Таким образом, на одном полюсе схемы понимания находится текст, а на другом — управляющая система, определяющая существенность материала, с точки зрения целей и задач деятельности, в которую включен понимающий субъект.

Исследуемая нами далее характеристика текста — наличие явно представленного вывода — в рамках стратегической модели понимания может быть в процессе понимания преобразована в одну из центральных макропропозиций, являясь результатом разворачивания информации, представленной в тексте. Если рассматривать механизмы влияния вывода на результат понимания, можно отметить, что в контексте использования пропозиционных стратегий явно присутствующий в тексте вывод позволяет выделить наиболее значимые фрагменты текста (пропозиции и пропозиционные схемы), а в контексте стратегий локальной связности — задать точки их соединения. Во взаимодействии с управляющей системой вывод в тексте осуществляет контрольную функцию. Понимающий субъект через сопоставление авторского вывода и представления возникшего в процессе понимания у него самого получает информацию о полноте и правильности своих выводов. При неудовлетворительном результате возможен возврат к фрагментам текста, затруднившим понимание, для их повторной проработки.

**Список литературы**

Брудный А.А. Понимание и текст. / Загадка человеческого понимания. М.: «Политиздат», 1991.

Брудный А.А. Понимание как философско-психологическая проблема. / Вопросы психологии № 10. 1975

Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. М. МГУ, 1982

Виноград Т., Флорес Ф. О понимании компьютеров и познания. / Язык и интеллект. Под ред. В.В. Петрова. М.: «Прогресс», 1996. С. 185-229.

Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: «Лабиринт», 1996.

Габитова Р.М. Универсальная герменевтика Фридриха Шлейермахера. / Герменевтика: история и современность. М.: «Мысль», 1985.

Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М.: «Прогресс», 1988.

Горбачева Е.И. Предметная ориентация мышления и понимание. / Вопросы психологии. № 5,1994.

Граник Г.Г., Концевая Л.А. Восприятие школьниками художественных текстов. / Вопросы психологии № 3, 1996

Граник Г.Г, Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Как учить школьников работать с учебником. М.: «Знание», 1987.

Граник Г.Г, Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Как учить работать с книгой. М.: НПО «Образование», 1995.

Гурова Л.А. Процесс понимания в мышлении, общении и практической деятельности. / Мышление, общение, практика. Ярославль,1986.

Гусев С.С., Тульчинский Г.Л. Проблема понимания в философии. М.: Политиздат, 1985.

ван Дейк Т.А., Кинч У. Стратегии понимания связного текста. / Новое в зарубежной лингвистике. М.: «Прогресс», 1988 вып. XXIII.

Доблаев Л.П. К вопросу о семантических связях ближайших предложений текста. / Вопросы психологии. № 3, 1983.

Доблаев Л.П. Анализ и понимание текстов. Саратов: Саратовский Ун-т.,1987

Ерчак Н.Т. Особенности понимания художественного текста взрослыми и детьми. / Вопросы психологии. № 3, 1994.

Знаков В.В. Понимание в познании и общении. М., 1994.

Карамзин Н.М. История государства российского. т.1, Ростов на Дону.: «Феникс». 1992.

Клацки Р. Память человека структуры и процессы. М.: «Мир», 1978.

Ключевский В.О. Краткое пособие по русской истории. М.: «Рассвет», 1992.

Корнилов Ю.К. Психологические проблемы понимания. Ярославль, 1979.

Менчинская А.Н. Понимание. / Психология. Учебник для пед. институтов. Под ред. Смирнова А.А. М.: Учпедгиз, 1962.

Никифоров А.Л. Семантическая концепция понимания. / Загадка человеческого понимания. М.: Политиздат, 1991.

Одуев С.Ф. Герменевтика и описательная психология в «Философии жизни» Вильгельма Дильтея. / Герменевтика: история и современность. М.: «Мысль»,1985

Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебников. (круглый стол). / Вопросы психологии. № 4, 1983.

Соболева О.С. О понимании мини-текстов, или пословица век не сломится. / Вопросы психологии. № 1, 1995.

Солсо Р.Л. Когнитивная психология. М.: «Тривола», 1996.

Сороко-Цюпа О.С., Смирнов В.П., Посконин В.С. Мир в начале ХХ века. 1898-1918 гг. — Материалы к курсу «Новая история» для 10 класса средней школы. М.: «Просвещение», 1992.

Харитонов А.Н. Переопосредование как аспект понимания в диалоге. / Познание и общение. М.: Наука, 1988.

Шуварикова Е.В. Исследование понимания текстов средств массовой информации учащимися старших классов. / Вопросы психологии. № 2, 1995.

Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995.

Шенк Р. Обработка концептуальной информации. М.: «Энергия», 1980.

Johnson-Laird, P.N. Mental models: Toward a psychological model of language and comprehension. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1983.

Schank, R. C. Explanation patterns: Understanding mechanically and creatively. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1986.