

ПОНИМАНИЕ СВЯЗНЫХ СООБЩЕНИЙ НА РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

*О.В. ИВАНОВ, аспирант кафедры психологии Минского государственного
лингвистического университета ©*

Рассматривается проблема понимания младшими школьниками связных сообщений на русском и английском языках. Результаты исследования свидетельствуют о тесной связи между процессами понимания на родном и иностранном языках. Отмечено более точное понимание текста на родном языке большинством испытуемых даже при использовании специальной методики, усложняющей восприятие сообщения. Многие из них, однако, находятся на низкой стадии понимания речевых сообщений на обоих языках. Данные отдельных участников эксперимента позволяют предположить, что понимание речи представляет собой сложный процесс, который не сводится только к хорошему запоминанию воспринимаемого материала. Полученные результаты дают основание говорить о тождестве механизмов понимания речи на родном и иностранном языках и рассматривать понимание речи как феномен, требующий отдельного внимания и формирования уже на самых ранних стадиях обучения.

Ключевые слова: понимание, устная речь, качество понимания, смысл сообщения, сравнение понимания, субъектно-предикативные связи, стадии понимания

Эффективное речевое понимание исключительно актуально в учебном процессе, что обусловлено следующими причинами. Во-первых, основное внимание в школе уделяется развитию вербального интеллекта; на разных уроках ребенок постоянно воспринимает речевую информацию, и поэтому адекватное понимание речи является предпосылкой хорошей успеваемости, а, возможно, и интеллектуального развития. Как отмечал С.Л. Рубинштейн, «мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-либо понять» [1, с. 340]. Г.П. Щедровицкий, рассматривая акт коммуникации, указывал на сложность разделения понимания и мышления, на их взаимообусловленность, что подтверждает важность понимания речи в любой коммуникации [2, с. 483–485].

Во-вторых, поскольку любое обучение так или иначе связано с диалогом учитель-ученик, понимание речи становится исключительно актуальным на самых ранних стадиях школьного образования: чем выше качество понимания смысла речи учащимися, тем эффективнее будет протекать этот диалог, и тем более успешным будет развитие учащихся.

В-третьих, в условиях все более интенсивной глобализации, когда контакты между стра-

нами неизбежны и должны быть максимально эффективными, возникает насущная потребность в восприятии все большего количества информации, что невозможно без изучения языков как того медиума, посредством которого можно передать все богатство определенной культуры. Овладение иностранным языком и последующее его использование, в свою очередь, невозможно без адекватного понимания иноязычной речи.

Представляет интерес сравнение понимания младшими школьниками русскоязычных и англоязычных связных сообщений (русский – широко распространенный язык в республике, английский – язык международного общения, самый популярный иностранный язык, изучаемый в большинстве школ). Сопоставив понимание русской и английской речи в процессе обучения русскому и английскому языкам, можно было бы ответить на вопрос, существует ли корреляция между процессами понимания родной и иноязычной речи. Ее наличие могло бы стать аргументом в пользу нашей гипотезы, заключающейся в том, что более высокий уровень понимания родной речи – залог лучшего понимания и иноязычной речи в силу схожести речевых механизмов понимания на обоих

* Статья поступила в редакцию 16 июня 2008 года.

языках, и наоборот, низкий уровень понимания родной речи может отрицательно отразиться на понимании иноязычной речи. При условии подтверждения данной гипотезы можно было бы совершенствовать и координировать методики преподавания языков – родного и иностранного – в их взаимосвязи. А более качественное обучение пониманию родной речи положительно отразилось бы на обучении пониманию иноязычной речи.

Отсутствие указанной корреляции свидетельствовало бы об ошибочности высказанной гипотезы, то есть об отсутствии связи между качеством понимания родной и иноязычной речи. Под качеством понимания речи в контексте данной статьи предлагается рассматривать способность правильно воспроизводить и связывать в единое целое элементы исходного текста.

Исследование также позволило бы нам выявить способность или неспособность данной группы учащихся (а, возможно, и данной возрастной группы) понимать связную устную речь на родном и иностранном языках и корректировать процесс обучения с точки зрения соотношения устной и письменной речи, а также оптимальной сложности предъявляемого учебного материала.

Сравнительное исследование понимания связанных сообщений на родном и иностранном языках проводилось в 2006 году в 4 классе школы-гимназии № 64 г. Минска и включало в себя два этапа. Одной и той же группе учащихся сначала предъявлялся для понимания русскоязычный текст «Ленивый еж», а затем два англоязычных текста – «Derek Wants a Pony» и «A Man and Monkeys». Тексты представляли собой короткие рассказы, не содержащие в лексическом, грамматическом и смысловом плане трудностей для учеников данного возраста (что было подтверждено учителями, ведущими уроки по литературному чтению и английскому языку в данном классе), и были схожи по уровню сложности и лексико-грамматическому наполнению.

Следует отметить, что при восприятии текстов на иностранном языке учащиеся вынуждены мысленно переводить отдельные слова на родной язык. Рассматривая это обстоятельство как дополнительную трудность, способную усложнить и без того сложную задачу понимания иноязычного текста, было решено предъявить

два англоязычных рассказа, каждый из которых был почти в два раза меньше русскоязычного текста. Кроме того, последний был искусственно усложнен с помощью методики нарушения текстовой целостности, разработанной на кафедре психологии МГЛУ. Это предполагало сохранение порядка следования основных семантико-синтаксических единиц текста при нарушении очередности следования избыточных элементов (то есть, не содержащих значимой для понимания семантической информации и выполняющих в синтаксическом плане, в основном, второстепенные функции), в результате чего они оказывались в совершенно новых позициях. Использование данной методики создавало дополнительные трудности для восприятия сообщений, позволив (в условиях, несомненно, лучшего владения учащимися одним языком – русским) сделать процесс понимания сообщений на этом языке более развернутым и доступным для анализа [3].

Таким образом, предъявляемые экспериментальные тексты на двух языках отличались не сложностью, а методом, лежащим в основе их записи.

В исследовании принимали участие мальчики и девочки с разной успеваемостью, всего 24 учащихся. Экспериментальные тексты были начитаны с использованием компьютерной программы Sound Forge и записаны на компакт-диск. Работа с каждым испытуемым проводилась индивидуально. Было решено отказаться от произнесения рассказов экспериментатором «вживую» с целью создания максимально независимых условий для восприятия, исключающих какие-либо манипуляции (в т.ч. произвольные) со стороны экспериментатора (например, использование мимики, жестов, варьирование темпа и т.д.).

Перед прослушиванием основных сообщений испытуемым предлагались аналогичные им тренировочные рассказы на русском и английском языках длительностью около одной минуты.

В качестве основного критерия понимания прослушанных сообщений было выбрано количество правильно воспроизведенных субъектно-предикативных связей, то есть сочетание значимых семантических единиц, выполняющих основную функцию в тексте.

Тем не менее, было бы преждевременно говорить об уровне понимания учащимися связанных сообщений только на основании выделенных

субъектно-предикативных связей. Так, у некоторых испытуемых определенное число правильно воспроизведенных субъектно-предикативных связей нельзя рассматривать как однозначный показатель понимания смысла речи, поскольку последние не всегда отвечают логике сообщения, скорее представляя собой удержанные в оперативной памяти речевые элементы. В качестве примера можно привести материалы испытуемого Б.Б., полученные в результате прослушивания им русскоязычного текста:

Ну, я понял, что жил в лесу очень ленивый еж. Он был не так как все ежи. Он лежал под деревом и читал газеты, когда все ежи работали. Потом наступила осень, кажется, или весна. Он лежал на диване, а все ежи пошли на поле. Э-э один еж сказал, то, что надо, надо... .. сделать так, чтобы этот еж тоже работал. Они, кажется, пошли к врачу и спросили, как можно его вылечить от этого. Он сказал, что самое лучшее лекарство... он сказал сначала, что у него пока нету лекарства, а потом сказал то, что самое лучшее лекарство это... это сказать словами, чтобы он работал, вот. Потом, когда ежу захотелось тоже вылечиться и поест, кажется, то же, он побежал в лес и-и... ну, чтоб найти и рыл, где попало. Потом побежал к лисе спросить...э-э про ..., где можно, ну, ... лекарство найти и-и... и хорошо поест. И-и вот, это я не помню, что лиса ответила. Потом побежал к сове и спросил у совы. Сова ответила: «Подожди до следующего года». Потом побежал к коту. Кот ответил то, что самое лучшее лекарство, и чтобы поест – это зерна... э-э все последняя часть и-и... говорилось то, что еж был самый-самый ленивый в лесу. Я так понял.

Несмотря на большой размер сообщения, нетрудно увидеть, что некоторые правильные субъектно-предикативные связи (*он сказал, он побежал, сова ответила*) не связаны с логикой повествования, не соответствуют основной сюжетной линии, и это не позволяет сделать вывод об адекватном понимании испытуемым предложенного текста. В данном случае стоит обратиться к словам А.Р. Лурия, отмечавшего, что «декодирование сообщения требует прежде всего такого смыслового выбора из многих значений слова, в котором оно употребляется в данном тексте... Процесс понимания воспринимаемого сообщения ни в какой мере нельзя считать простым процессом усвоения значения слов... всегда путь расшифровки

общего смысла, который стоит за воспринимаемым сообщением... превращение развернутой системы сообщения в лежащую за ним мысль» [4, с. 287–298]. Эта точка зрения отображена и Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко и Л.А. Концевой. Авторы указывают на большую сложность процесса понимания текста, «связанность» в нем различных познавательных процессов и необходимость «проникновения в смысл» [5].

В то же время ответ испытуемой З.В. после прослушивания англоязычного текста (несмотря на некоторую скудность правильных субъектно-предикативных связей) представляет собой более последовательное и логичное изложение прослушанного текста, свидетельствующее о его более точном понимании:

Мальчик хотел себе пони, но папа не хотел ему покупать. И на день рождения ему, вроде бы, подарили, но не родители, а дядя.

Для более адекватной характеристики понимания испытуемыми прослушанных текстов было проведено соотнесение полученных данных с определенной стадией понимания связных сообщений на русском и английском языках. Стадии понимания контекстной речи (от нулевой до четвертой) были выделены в 2004 году сотрудниками кафедры психологии МГЛУ [3].

Дополнительными критериями отнесения к определенной стадии (кроме правильно воспроизведенных субъектно-предикативных связей) стали: правильная смысловая связь основных элементов текста между собой и соответствие временной последовательности фрагментов и элементов созданного испытуемым текста экспериментальному материалу.

На основе материалов испытуемых и выделенных стадий понимания была получена общая картина понимания связных сообщений на русском и английском языках (табл. 1). Установлено, что четвертая стадия понимания у данной группы испытуемых отсутствует. Третьей стадии понимания русскоязычного текста достигли пятеро испытуемых, англоязычного – двое. На второй стадии понимания русскоязычного текста находятся трое испытуемых, англоязычного – шестеро. На первой стадии понимания русскоязычного текста – четырнадцать, англоязычного – пятеро. На нулевой стадии, соответственно, двое и одиннадцать человек.

Таблица 1 – Воспроизведенные субъектно-предикативные связи и стадии понимания

№	Испытуемый	Воспроизведено субъектно-предикативных связей (рус), %	Воспроизведено субъектно-предикативных связей (англ), %	Стадия понимания (рус)	Стадия понимания (англ)
1	М.Л.	33	44	2	2
2	Я.Л.	33	13	1	0
3	З.В.	46	33	3	2
4	М.Ч.	25	18	1	1
5	Ш.Т.	46	38	2	3
6	П.К.	33	11	1	0
7	Н.В.	58	27	3	2
8	Б.Щ.	29	49	1	2
9	П.С.	21	0	1	0
10	М.Т.	13	5	1	0
11	Т.Щ.	29	22	1	1
12	Р.Д.	33	15	1	0
13	Д.Д.	8	4	0	0
14	Л.К.	58	42	3	2
15	Б.Р.	38	20	1	1
16	А.Х.	21	4	1	0
17	Р.К.	17	9	1	0
18	Б.Б.	42	15	1	0
19	А.П.	15	7	1	0
20	Ф.Н.	33	15	2	1
21	Л.В.	44	39	3	2
22	Р.Б.	22	17	1	1
23	Ш.К.	7	5	0	0
24	З.Л.	53	42	3	3

Коэффициент ранговой корреляции между выделенными стадиями понимания русскоязычного и англоязычных текстов составил 0,66, при $p < 0,01$, что говорит о достоверности полученной связи.

Как видно из таблицы, наибольшее количество испытуемых (четырнадцать человек) находится на первой стадии понимания русскоязычного текста; одиннадцать – на нулевой стадии понимания англоязычного текста, что составляет, соответственно, 58% и 46% от общего количества. Такой результат свидетельствует об относительно низком общем уровне понимания речи как на родном, так и иностранном языках в данной группе учащихся.

Кроме того, данные четырнадцати участников эксперимента говорят о лучшем понимании сообщений на русском языке. При прослушивании англоязычных текстов для многих испытуемых представляло трудность не только своевременное и правильное соотнесение воспринимаемых слов с русскоязычными эквивалентами, но также точная идентификация воспринимаемых речевых элементов. На-

пример, сразу несколько испытуемых вместо словосочетания *on the ground* слышали слово *underground* и уже, исходя из значения данного слова, строили логические рассуждения. Данного рода ошибки восприятия являются достаточно закономерными, что подтверждают данные других исследований [6, с. 522]. Так, наличие омофонов (т.е. фонетически сходных элементов), особенно высокочастотных, отрицательно влияет на узнавание лексической единицы. Очевидно, что слово *underground* испытуемые встречали гораздо чаще, или же оно имело для них большую значимость.

Важно отметить связь между хорошим пониманием речи испытуемым на родном языке с хорошим пониманием речи на иностранном языке, которая четко прослеживается у испытуемых М.Л., З.В., Ш.Т., Н.В., Л.К., Л.В., З.Л. В то же время показатели испытуемых Я.Л., М.Ч., П.К., П.С., М.Т., Т.Щ., Р.Д., Д.Д., Б.Р., А.Х., Р.К., Б.Б., А.П., Р.Б., Ш.К. свидетельствуют о затруднениях в понимании речи как на русском, так и на английском языках. Эти данные говорят в пользу подтверждения гипотезы о взаи-

мосвязи процессов понимания родной и иноязычной речи.

В группе испытуемых, плохо понявших предложенные тексты, можно выделить учащихся, стадия понимания речи которых на русском языке идентична таковой на английском языке (испытуемые М.Ч., Т.Щ., Б.Р., Р.Б.), а также учащихся, понимающих лишь русскую речь на низком уровне (испытуемые Я.Л., П.К., П.С., М.Т., Р.Д., А.Х., Р.К., Б.Б., А.П.). Материалы испытуемых Д.Д. и Ш.К. говорят об очень низком уровне понимания как родной, так и иноязычной речи. Зачастую слабое понимание иноязычных сообщений учащимися обусловлено низким уровнем владения иностранным языком, не позволяющим испытуемым понимать даже отдельные слова на нем.

Основной же причиной низких показателей понимания речи в данной группе испытуемых

можно считать отсутствие сформированных навыков понимания речи. Характерно, что многие участники эксперимента, отнесенные к этой группе, достаточно полно воспроизвели основные элементы текста (то есть субъектно-предикативные связи). Так, испытуемые Я.Л., П.К., Р.Д., Б.Р., Б.Б. воспроизвели более 20–30% субъектно-предикативных связей русскоязычного текста, что сопоставимо с результатом испытуемых, достигших более высоких стадий. Но, как видно на рисунке, им не удалось подняться выше первой стадии понимания русскоязычного текста. Данный факт подтверждает, что понимание речи не сводится к знанию отдельных слов и их запоминанию, а представляет собой гораздо более сложный процесс, который требует тщательного и целенаправленного формирования в процессе обучения.

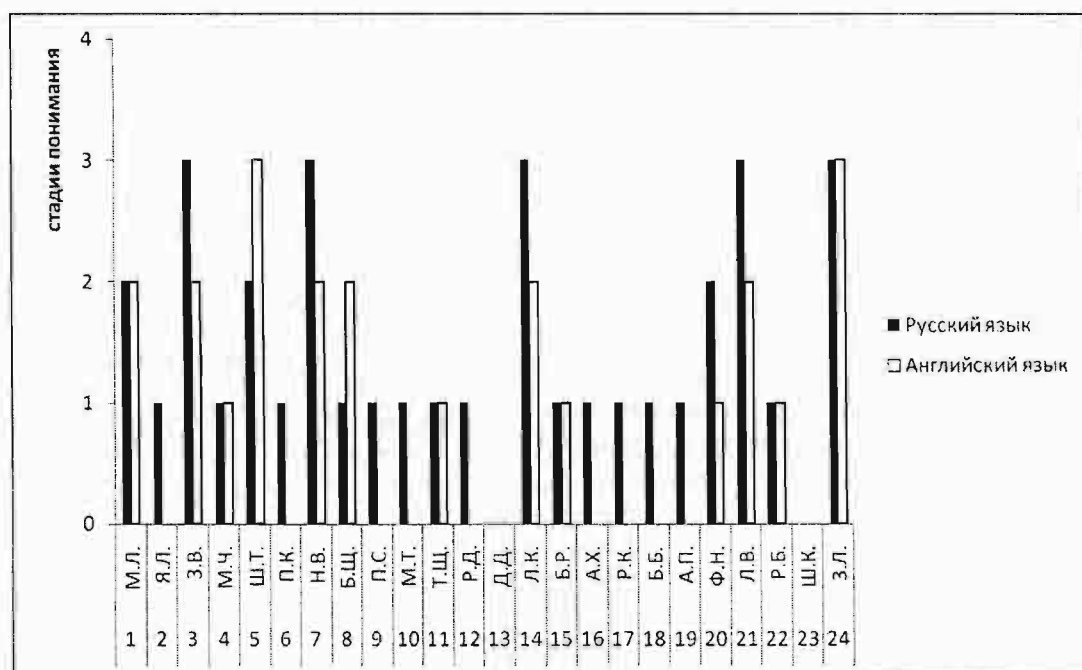


Рисунок – Стадии понимания речевых сообщений

В группе испытуемых с лучшим пониманием речи особый интерес представляют материалы учащихся Ш.Т. и Б.Щ. Более высокая стадия понимания англоязычных текстов (по сравнению со стадией понимания русскоязычных текстов) у них, разумеется, не говорит о лучшем понимании англоязычной речи в повседневной жизни. Ведь, как отмечалось выше, русскоязычный текст был усложнен с помощью методики нарушения текстовой целостности. Что касается испытуемого Ш.Т., то

особенности понимания им сообщения на родном языке, скорее, свидетельствуют о недостаточной сформированности навыков и умений, которые позволили бы ему достаточно глубоко осмыслить текст, принимая во внимание лишь основные субъектно-предикативные связи, что особенно важно в условиях применения методики нарушения текстовой целостности. Представляется, что именно эти умения и навыки лежат в основе полноценного понимания речи.

На первый взгляд, сравнение воспроизведенных испытуемым Б.Щ. субъектно-предикативных связей родного и иноязычных текстов говорит о лучшем понимании им англоязычных сообщений. Более того, как свидетельствуют данные таблицы, он воспроизвел больше субъектно-предикативных связей англоязычных текстов, чем все остальные участники эксперимента. Однако это не обусловило высокий уровень понимания речи на английском языке. Что касается сообщения на русском языке, то данный участник эксперимента продемонстрировал еще более низкий уровень. В ходе беседы с испытуемым Б.Щ. выяснилось, что он дополнительно занимается английским языком дома. Тем не менее, полученные экспериментальные данные не позволяют утверждать, что испытуемый хорошо понимает англоязычную речь. Скорее, можно констатировать относительно большой запас английских слов и хорошую оперативную память. Так, сопоставляя результаты Ш.Т. и Б.Щ., можно прийти к заключению, что Ш.Т. лучше понял текст на английском языке, несмотря на меньшее число правильно воспроизведенных субъектно-предикативных связей. Сравнение этих двух испытуемых еще раз показывает, что способность запоминать отдельные слова и выявлять субъектно-предикативные связи еще не гарантирует хорошего понимания смысла связных сообщений.

В целом, проведенное исследование выявило два принципиально важных положения. Во-первых, подтвердилась гипотеза о взаимосвязи процессов понимания родной и иноязычной речи. Действительно, учащиеся, хорошо понявшие сообщение на родном языке, достаточно уверенно и полно воспроизводили иноязычные сообщения. И наоборот, у учащихся, продемонстрировавших низкий уровень понимания родной речи, выявлен низкий уровень понимания

речи на иностранном языке. Все механизмы и аспекты этой проблемы, несомненно, требуют дальнейшего изучения. Представляет также интерес вопрос о том, что является основным стимулом, обеспечивающим хорошее понимание смысла речевого сообщения.

Во-вторых, проведенное исследование свидетельствует об относительно низком уровне понимания как родной, так и иноязычной контекстной речи учениками четвертого класса.

Увеличение количества испытуемых, включение в эксперимент людей разных возрастных групп и профессиональной направленности, несомненно, позволило бы получить более точную и разноплановую картину изучаемого явления. Тем не менее, уже на данном этапе очевидна необходимость уделять больше внимания пониманию смысла речи, что будет способствовать как лучшему усвоению учащимися школьной программы, так и полноценному включению в жизнь общества со всем его культурным и профессиональным многообразием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
2. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Школа культурной политики, 1995. – 800 с.
3. Ерчак, Н.Т. Стадии в развитии понимания художественного текста / Н.Т. Ерчак, М.И. Чеховских, Л.Г. Шнаревич // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 7. – С. 48–55.
4. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2004. – 320 с.
5. Граник, Г.Г. Как учить школьников работать с учебником / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
6. Cleary, M. Speech perception and spoken word recognition: Research and theory / M. Cleary, D.B. Pisoni // Blackwell handbook of sensation and perception / Goldstein, E. Bruce. – Oxford: Blackwell Publ., 2005. – P. 499–535.