

Ягунова Е.В. Вариативность структуры нарратива и разнообразие стратегий понимания // Человек и язык. К юбилею Тамары Ивановны Ерофеевой. Сб. научн. ст. Пермь : Изд-во "Прикамский социальный институт", 2012, С. 65-83

*Ягунова Е.В.(СПбГУ)*

## **Вариативность структуры нарратива и разнообразие стратегий понимания**

### **Введение**

Любой текст имеет неоднородную и неоднозначную информационную (смысловую) структуру. При исследовании процессов восприятия и понимания текста неизбежно обращение к вопросам, связанным с информационной избыточностью как неотъемлемому свойству любого текста. Употребляя термин «информационная избыточность» мы подчеркиваем, что для нас подход к исследованию избыточности связан с тем направлением в лингвистике, которое наследует идеи теории информации. Информационная избыточность является тем свойством любого текста, которое обеспечивает возможность успешного восприятия речи (особенно актуальным для звучащей речи). Подчеркиваем, что с этой точки зрения любой текст на естественном языке характеризуется информационной избыточностью, в противном случае он не может быть воспринят и понят адресатом (Касевич 1977; Даль 2009; Ягунова 2008). Для исследования информационной избыточности необходимо опираться не только на ее качественные, но и на количественные признаки. Эти признаки могут быть определены в результате проведения экспериментов, прежде всего, экспериментов с информантами.

Избыточность – это свойство, неотъемлемое от естественного текста (и любого естественного языка), однако существенно зависящее от функционального стиля. Напомним основные функциональные стили, расположенные на шкале «степень информационной насыщенности» (в порядке возрастания): литературно-художественный, новостной, научный и официально-деловой. Какой текст будет более требователен к условиям «readability»: литературно-художественный или официально-деловой? Ответ очевиден. Прагматически задача успешности восстановления структуры и смысла текста закона значительно важнее задачи восстановления смысла художественного текста. На самом деле речь идет не столько о восстановлении, сколько об однозначном восстановлении структуры и смысла текста закона. В противном случае каждый из нас – носителей официально-делового языка – вправе понимать один и тот же текст закона по-своему (Ягунова 2010; Автоматическая обработка текстов на естественном языке и компьютерная лингвистика 2011).

Успешность восстановления зависит от типа и степени компрессии текста, что определяется условиями коммуникации. К сожалению, в русском языке нет эквивалента термину «readability», однако само явление, несомненно, присутствует.

Любой естественный текст характеризуется компрессией как результатом эллиптирования некоторого количества информации. Эллиптирование может происходить на самых разных уровнях, нас в данном случае интересует, высокоуровневое эллиптирование (в отличие, скажем, от фонетического). Эллиптирование говорящим тех или иных смысловых фрагментов зависит от коммуникативной ситуации, прежде всего – функционального стиля текста и от соответствия «баз знаний» говорящего и слушающего (адресанта и адресата): если слушающий знает предметную область, владеет темой разговора, то говорящий (в силу закона экономии усилий), как правило, опускает ту информацию, которая может быть восстановлена слушающим на основании этого знания. Таким образом, восстановление текста адресатом в процессе восприятия оказывается обязательным компонентом, обеспечивающим успешность коммуникации. «Требуемая» адресату информация восстанавливается на основании контекста. В свою очередь при восприятии текста порождается новый компрессированный текст («текст адресата») со своей иерархией значимости смысловых и структурных компонентов.

Любой текст имеет неоднородную и неоднозначную информационную (смысловую) структуру. Особенно ярко эта закономерность проявляется для художественного текста. Природа художественного текста диктует высокий уровень компрессии и/или неоднозначности текста; именно эта особенность позволяет интерпретировать текст как художественный, восстановление которого максимально соотносится с социо-культурными и психологическими характеристиками адресата. Неоднозначность информационной структуры проявляется в том, что каждый текст содержит более одной информационной структуры; при восприятии и понимании текста человек (адресат) извлекает одну из возможных структур. Неоднородность структуры заключается в том, что разные компоненты каждой информационной структуры имеют потенциально разную информационную значимость.

Когда мы имеем дело с текстами для детей, а также с изучением понимания текстов детьми, указанные вопросы имеют первостепенное значение. Оценивая полноту и правильность понимания, мы вынуждены в максимальной степени учитывать неоднозначность текста, а также социо-культурные и психологические характеристики адресата. Материал текстов для детей, особенностей информационной структуры (а вернее – множества структур), заложенной в этих текстах, оказывается неоценимым для исследователя текста. Сопоставление стратегий понимания текста взрослыми и школьниками, причем школьниками разных возрастов – неоценимо для исследователя восприятия и понимания текста. Как видим, рассматриваемая проблема, очевидно, находится в русле той научной области, которую уже столько лет успешно разрабатывает Пермская школа социо- и психолингвистики под руководством Т.И.Ерофеевой. Наиболее близкой нам оказываются тема «Влияние социальных характеристик индивида на восприятие письменного текста», разрабатываемая сейчас Тамарой Ивановной и ее учениками (напр., Ариной Маслаковой), и тема «Влияние возрастных особенностей школьников на восприятие слова и текста» (см., напр., Ерофеева, Пищальникова 1985).

Нам хотелось решать не только чисто теоретическую проблему, но и быть максимально востребованными и полезными исследователями детской речи. Поэтому в качестве материала исследования мы использовали тексты, используемые при решении практических задач диагностики особенностей восприятия и понимания текста (Корнев, Ишимова 2010).

При исследовании восприятия текста детьми, а также при диагностике и/или оценке правильности понимания мы, как правило, за точку отсчета принимаем свое понимание (или понимание взрослыми). Мы ставим перед собой задачу изучить информационные структуры, которые извлекает из текста адресат, и их зависимость от социо-психологических характеристик адресата: взрослого или ребенка. Эти структуры – разнообразные варианты компрессии текста адресатом (прежде всего, на материале наборов ключевых слов); в каждой из структур нас интересует иерархия значимости ее составляющих.

Для исследования информационных структур мы рассматриваем:

- наборы ключевых слов, выделяемых разными информантами;
- распределение ключевых слов в тексте (условно его можно представить в виде распределения фигур (ключевых слов) на фоне (представленном прочими – неключевыми – словами));
- соотнесение распределения ключевых слов с экспериментально выделяемыми композиционными фрагментами;
- иерархию среди ключевых слов в соответствии со степенью их значимости.

Одной из практических задач является наглядная демонстрация вариативности стратегий понимания текста вообще и художественного текста особенно. Если в ходе тестирования используется художественный текст, исследователю (психолог, логопед и т.д.) стоит

предварительно оценить возможный разброс: степень неоднозначности понимания текста и/или каждого из вопросов с учетом возрастных, психологических и социо-культурных особенностей ребенка и/или группы.

## Материал и методика

Наш выбор основных и дополнительных текстов для детей был определен методикой диагностики, разработанной А.Н.Корневым (Корнев, Ишимова 2010):

- основные тексты – «Как я ловил раков» (объемом 227 словоупотреблений (с/у)) и «Неблагодарная ель» (объемом 223 с/у),
- дополнительные тексты – «Как зайчик гулял» (объемом 231 с/у) и «Мудрый крот» (объемом 255 с/у).

Все тексты являются сюжетными, имеют нарративную (или близкую к нарративу) композицию: преамбула, завязывание сюжета, развитие сюжета, развязка (см. обзор вариантов композиционной структуры у Лабова, Чейфа и др. в (Ягунова 2008)).

Для определения структуры текстов, условно называемой нами композиционной структурой, был проведен эксперимент (эксперимент 1), в котором информантам предлагалось в лишенных абзацев текстах расставить метки границ абзацев. В эксперименте участвовало более 20 информантов студентов гуманитарных специальностей (близких к лингвистике), у которых были курсы по языкознанию; материалом эксперимента 1 служили все 4 текста.

На материале этих текстов был проведен **эксперимент по определению ключевых слов** (эксперимент 2) информантами разных возрастов:

- для основных текстов в трех группах – взрослых информантов (19 студентов филологического факультета и факультета искусств СПбГУ), среди учеников бго (23 информанта) и 9го (19 информантов) гимназических классов 371 школы Санкт-Петербурга;
- для дополнительных текстов в двух (из выше названных) группах – взрослых информантов, среди учеников 9го гимназического класса.

Для проведения эксперимента 2 мы использовали традиционную методику со стандартной инструкцией А.С. Штерн (Мурзин, Штерн 1991): Прочитайте текст. Подумайте над его содержанием. Выпишите 10-15 слов, наиболее важных для его содержания. В школе эксперимент проводила Я.Э.Ахапкина, преподаватель, работающий в этих классах<sup>1</sup>.

Для дополнительных текстов был проведен эксперимент 3 (дополнительный), в котором школьники того же бго класса (24 человека) отвечали на 20 вопросов, сформулированных А.Н. Корневым (см. первую часть вопросов в Корнев, Ишимова 2010). В основе анализа ответов лежит сопоставление с потенциально ключевыми словами, выделенными другими.

## Результаты. Обсуждение результатов. Часть 1 (эксперимент 1)

Результаты эксперимента 1 демонстрируют высокую вариативность в проставлении границ абзацев; согласованность между информантами очень низкая. Лишь для текстов 3 и 4 есть границы абзацев, отмеченные более чем 70 информантами. Нами рассматривалось два вида границ (см. табл. 1):

- границей композиционного фрагмента считалась граница абзаца, отмеченная более чем 50 информантами;
- потенциальной границей композиционного фрагмента считалась граница абзаца, отмеченная более чем 35 информантами.

Таблица 1. Количество границ композиционных фрагментов в текстах

| количество | текст 1 | текст 2 | текст 3 | текст 4 |
|------------|---------|---------|---------|---------|
|------------|---------|---------|---------|---------|

<sup>1</sup> Пользуясь случаем, хочу поблагодарить Я.Э.Ахапкину за ее неоценимую помощь.

|                      |   |     |   |   |
|----------------------|---|-----|---|---|
| границ               | 1 | 1?* | 2 | 2 |
| потенциальных границ | 2 | 3?  | 1 | 1 |

Результирующее структурирование представлено в приложении 1. Результаты этой структуры не всегда соответствуют исходному абзацному членению текста. Главное для нас в этой структуре – то, что она отражает те особенности, которые важны при восприятии текста (пусть и в лабораторных условиях). Максимально четкой композиционной структурой обладают текст 3 и 4, максимально нечеткой – текст 1. Текст 2 занимает промежуточное положение. Предполагается, что четкость структуры должна определять большую компактность информационной структуры (набора ключевых слов).

Наибольшее значение при восприятии, понимании, интерпретации текста играет начальный фрагмент, который позволяет адресату осуществить подстройку под структуру конкретного текста. В общем случае, полагаем, что граница начального фрагмента – это первая композиционная граница (выделенная не менее чем 50% информантов). Как мы знаем (см., напр., Ягунова 2008), начальный фрагмент, обеспечивающий подстройку адресата, соотносится с преамбулой или преамбулой и завязкой сюжета. Для текста 2 начальный фрагмент очень мал и соотносится с преамбулой (краткой ее частью); для текста 4 начальный фрагмент оказывается большим и включает преамбулу и завязывание сюжета (преамбула выделена 30% информантов, что меньше уровня потенциальной границы). Промежуточное положение занимают тексты 1 и 3, их начальный фрагмент включает преамбулу.

## Результаты. Обсуждение результатов. Часть 2 (эксперимент 2)

В таблице 2 (а и б) приведены результаты эксперимента с тремя группами информантов; слова упорядочены в соответствии с числом информантов (%), записавших в анкете данное слово (с точностью до лексемы). Степень значимости (вес) ключевого слова определяется относительным числом информантов, выделивших это слово.

Таблица 2 а,б. *Ключевые слова для основных текстов*

### *а. «Как я ловил раков»*

| взрослые        | вес (%) | 9 кл.           | вес (%) | 6 кл.      | вес (%) |
|-----------------|---------|-----------------|---------|------------|---------|
| раки            | 89      | раки            | 100     | раки       | 100     |
| мясо            | 79      | мясо            | 75      | ловить     | 70      |
| ловить          | 74      | клешни          | 69      | мясо       | 70      |
| клешни          | 68      | вкусные         | 69      | клешни     | 61      |
| удочку          | 53      | ловить          | 63      | друг       | 48      |
| вкусный         | 47      | палка           | 56      | вкусные    | 43      |
| варить          | 47      | руками          | 56      | палка      | 43      |
| палка           | 47      | друг            | 50      | красные    | 39      |
| <b>мальчики</b> | 32      | сварили         | 50      | ручеек     | 39      |
| руками          | 32      | удочка          | 44      | удочка     | 35      |
| трудно          | 32      | тухлое          | 44      | варить     | 30      |
| тухлое          | 32      | страшно         | 31      | много      | 30      |
| ручейки         | 26      | <b>мальчики</b> | 31      | осторожные | 30      |
| лакомятся       | 26      | красные         | 31      | способ     | 30      |

\* Количество границ или количество композиционных фрагментов для текста 2 может оцениваться по-разному, т.к. один из фрагментов имеет два варианта конечной границы (см. приложение): «Вдоль ручейка, к лесу, а вон там в этом поле родной дом». (48%) и «Зайчик был очень доволен собой и улыбался. (38%)». Оба варианта границ можно рассматривать как границу композиционного фрагмента «завязывание сюжета». При таком объединении получается 2 границы и 2 потенциальные границы композиционных фрагментов.

|              |    |             |    |             |    |
|--------------|----|-------------|----|-------------|----|
| осторожно    | 26 | змея        | 31 | тухлое      | 30 |
| вытянул      | 26 | осторожные  | 31 | <b>мама</b> | 26 |
| вытащить     | 16 | <b>я</b>    | 25 | сварила     | 26 |
| бояться      | 16 | <b>мама</b> | 25 | деревня     | 22 |
| понравилось  | 16 | ручейки     | 25 | корни       | 22 |
| посоветовать | 16 | способ      | 19 | ручей       | 22 |
| способ       | 16 | много       | 19 | <b>я</b>    | 22 |
| схватить     | 16 | лягушка     | 19 | вода        | 21 |
|              |    | вытащил     | 19 | лакомиться  | 21 |
|              |    |             |    | руками      | 21 |

*б. «Неблагодарная ель»*

| <b>взрослые</b>  | <b>вес (%)</b> | <b>9 кл.</b>     | <b>вес (%)</b> | <b>6 кл.</b>     | <b>вес (%)</b> |
|------------------|----------------|------------------|----------------|------------------|----------------|
| <i>терновник</i> | <b>95</b>      | <i>терновник</i> | <b>100</b>     | <i>терновник</i> | <b>100</b>     |
| <i>гордость</i>  | <b>89</b>      | <i>лесорубы</i>  | <b>81</b>      | <i>ель</i>       | <b>100</b>     |
| <i>ель</i>       | <b>89</b>      | <i>ель</i>       | <b>75</b>      | <i>лесорубы</i>  | <b>70</b>      |
| <i>лесорубы</i>  | <b>79</b>      | <i>срубили</i>   | <b>75</b>      | гордость         | 61             |
| самолюбие        | 58             | зима             | 56             | лес              | 57             |
| рассердился      | 53             | солнце           | 56             | красота          | 48             |
| красавица        | 53             | гордость         | 50             | зима             | 43             |
| срубили          | 47             | неблагодарная    | 50             | срубили          | 35             |
| отодвинулся      | 47             | <b>птицы</b>     | 44             | красавица        | 30             |
| друзья           | 42             | <b>плоды</b>     | 44             | <b>птицы</b>     | 30             |
| росла            | 32             | <b>ветки</b>     | 38             | солнце           | 30             |
| страх            | 32             | защита           | 38             | <b>ветки</b>     | 26             |
| защита           | 32             | цветы            | 31             | самолюбие        | 26             |
| убери            | 32             | красавица        | 31             | друзьями         | 22             |
| распростаться    | 32             | друзья           | 31             | <b>раскаяние</b> | 22             |
| заплакала        | 26             | выросла          | 31             | росла            | 22             |
| красота          | 26             | ветви            | 31             | сказали          | 22             |
| новогодние       | 26             | самолюбие        | 31             | стали            | 22             |
| лес              | 21             | синие            | 25             | обиделся         | 17             |
| солнце           | 21             | красивая         | 25             | объятья          | 17             |
| просить          | 16             | лес              | 25             | просьба          | 17             |
|                  |                | восхищение       | 19             | роща             | 17             |
|                  |                | белые            | 19             | ссора            | 17             |

Важнейшей характеристикой информационной структуры (извлекаемого набора слов) является степень статичности/динамичности текста, проявляющая в частности через соотношение именной и предикативной лексики в этих наборах. Один и тот же текст в понимании взрослых, как правило, оказывается более динамичным, чем в понимании детей. В наборах КС для текста «Как я ловил раков» 41% глаголов у взрослых, 14% – у девятиклассников и 18 – у шестиклассников. В наборах КС для текста «Ель» 38% глаголов у взрослых, 9% – у девятиклассников и 22 – у шестиклассников. В наборах КС для текста «Зайчик» 28% глаголов у взрослых и 33% – у шестиклассников. В наборах КС для текста «О кроте» 24% глаголов у взрослых и 17% – у шестиклассников.

Таблица 3 а,б. *Ключевые слова для основных текстов*  
*а «Зайчик»*

| <b>взрослые</b> | <b>вес (%)</b> | <b>9кл.</b> | <b>вес (%)</b> |
|-----------------|----------------|-------------|----------------|
|-----------------|----------------|-------------|----------------|

|               |    |                  |     |
|---------------|----|------------------|-----|
| <b>зайчик</b> | 89 | <b>мама</b>      | 100 |
| лай           | 89 | лучше            | 88  |
| <b>мама</b>   | 84 | лай              | 75  |
| бежать        | 79 | <b>зайчик</b>    | 75  |
| погулять      | 53 | <b>собаки</b>    | 63  |
| красота       | 42 | гулять           | 56  |
| <b>дом</b>    | 42 | бегать           | 50  |
| опасен        | 42 | <b>дом</b>       | 44  |
| <b>собаки</b> | 37 | побежал          | 38  |
| впечатления   | 32 | забыл            | 38  |
| ручеек        | 32 | дорога           | 38  |
| дорога        | 32 | радость          | 31  |
| забыл         | 32 | научился         | 31  |
| настроение    | 26 | лес              | 31  |
| обрадоваться  | 26 | <b>испугался</b> | 31  |
| лучше         | 26 | солнце           | 31  |
| вернуться     | 21 | тропинка         | 25  |
| <b>страх</b>  | 21 | ручей            | 25  |
| хорошее       | 21 | ручеек           | 25  |
| опасный       | 21 | рассказать       | 25  |
| солнце        | 16 | цветок           | 19  |
| увидеть       | 16 |                  |     |
| затосковать   | 16 |                  |     |
| легко         | 16 |                  |     |
| разнообразные | 16 |                  |     |

*б. «О кроте»*

| <b>взрослые</b> | <b>вес (%)</b> | <b>9 кл.</b> | <b>вес (%)</b> |
|-----------------|----------------|--------------|----------------|
| крот            | 84             | крот         | 100            |
| <b>старость</b> | 84             | лошадь       | 75             |
| звери           | 74             | звери        | 75             |
| лекарство       | 74             | лекарство    | 69             |
| прыгнуть        | 63             | собака       | 63             |
| старые          | 58             | пруд         | 63             |
| лучше           | 58             | лучше        | 63             |
| пруд            | 53             | подземелье   | 56             |
| лошадь          | 47             | козел        | 56             |
| вода            | 47             | старые       | 56             |
| совет           | 47             | старость     | 44             |
| покой           | 42             | процессия    | 44             |
| облегчить       | 42             | солнышко     | 44             |
| царь            | 42             | приходить    | 44             |
| подземелье      | 37             | думать       | 38             |
| ужаснулась      | 32             | прыгнуть     | 38             |
| чудодейственное | 32             | плохо        | 38             |
| собака          | 32             | отказываться | 31             |
| глубокий        | 26             | много        | 31             |
| другим          | 26             | просьба      | 31             |
| отказываться    | 21             | царь         | 25             |
| мучить          | 21             | боль         | 25             |
| солнышко        | 21             | все          | 25             |
| страдание       | 21             | вода         | 25             |
| пресыщены       | 21             |              |                |

Простейшими примерами различных стратегий понимания являются различия, обусловленные иерархией социальной значимости: напр., слово «мальчики» не используется мальчиками (шестиклассниками), а «мама» – взрослыми (табл. 2а). Местоимение «я» выделили только школьники (повествование в тексте про раков идет от первого лица, от лица мальчика школьного возраста).

Пути понимания второго текста (из основного списка) взрослыми и детьми, прежде всего, различаются степенью подробности выделяемых информационных структур. Для обеих групп школьников характерно выделение второстепенных с точки зрения сюжета ключевых слов, напр., «птицы», «ветки» и т.д. (см. табл. 2б, отчасти табл. 3б). Ученики шестого класса, вероятно, оказываются в максимальной степени нацеленными на обнаружение морали текста: слово «раскаяние» в списке ключевых слов (аналогичные тенденции наблюдаются и при ответах на вопросы в рамках дополнительного эксперимента)<sup>2</sup>.

В информационной структуре второго (см. табл. 2б) (и сходного с ним четвертого (см. табл. 3б)) текста, извлекаемой взрослыми адресатами, повышается статус ключевого слова, обозначающего состояние и выступающего в роли аналога действующего лица: в топ (или малый набор ключевых слов по А.С.Штерн (Мурзин, Штерн 1991) выходят «гордость» (и «старость» (табл. 2б и 3б, текст 2 и 4). Показательным является соотношение значимости ключевых слов: «гордость» vs. главные действующие лица «терновник», «ель» vs. действующие лица «лесорубы» (табл. 2б); «старость» vs. главные действующие лица («крот», «звери») vs. действующие лица «лошадь» (табл. 2б)

В приложении показано распределение ключевых слов на начальном фрагменте текста (в соответствии с результатами эксперимента 1). Начальный фрагмент должен обеспечить подстройку адресата под особенности текста. Начальный фрагмент, как правило, характеризуется максимальным информационным весом: плотностью и высоким весом ключевых слов. На нашем материале, по-видимому, это в наибольшей степени соотносится с текстом 4 («О кроте») и текстом 3 («Неблагодарная ель») (см. приложение), именно эти тексты характеризуются максимально четкой структурой. Они построены по привычному образцу сказки (с соответствующими коммуникативной целью, структурой и «моралью»). Степень статичности/динамичности этих текстов в понимании взрослых и детей сравнительно мало различаются (исключение составляют девятиклассники, что, возможно связано с методикой обучения).

Начальный фрагмент текста 2 «Зайчик» мал и, вероятно, недостаточен для полноценной подстройки. Степень динамичности этого текста высока и у взрослых, и у детей. Главное различие между наборами ключевых слов (и пониманием текстов) взрослыми и детьми связано со степенью компактности информационной структуры. Текст перегружен подробностями (неактуальными для сюжетной линии), эти подробности дети послушно восстанавливают.

Начальный фрагмент текста 1 «Как я ловил раков» на наш взгляд может обеспечивать должную подстройку восприятия адресата под особенности текста. Степень динамичности у взрослых более чем в два раза выше, чем у детей. Более того, на примере этого текста мы можем наблюдать смешение двух жанров: для взрослых – скорее инструкция по ловле раков, а для детей – обычное нарративное повествование от первого лица<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Возможно, это является прямым следствием школьного обучения

<sup>3</sup> Это положение подтверждается дополнительной экспериментальной работой, не вошедшей в данную статью

### Результаты. Обсуждение результатов. Часть 3 (эксперимент 3)

Третья экспериментальная часть является дополнительной. Основная ее задача – определиться, что есть представления взрослых о тексте, его смысле и о том, как текст должен понимать школьник (в процессе обучения и/или тестирования).

Вопросы (по Корнев, Ишимова 2010) к тексту 2:

1. Чему научился зайчик?
2. О чем стал просить зайчик?
3. Какое настроение было у зайчика?
4. Почему?

....

К какой структурной составляющей относится вопрос? Ко всему тексту? К предложению? К абзацу? Легко ли школьнику угадать правильный вариант? Отличаются ли правильные варианты взрослого и школьника?

Как понять, когда речь идет о тексте целиком, а когда о его структурной составляющей (от высказывания до структурного фрагмента)?

Вот типовые ответы, на которые должен ориентироваться логопед и психолог по речи:

1. **Чему научился зайчик?** Бегать
2. **О чем стал просить зайчик?** Разрешить погулять.
3. **Какое настроение было у зайчика?** Хорошее.
4. **Почему?** Солнце грело. Птицы пели.
5. **Чему обрадовался зайчик?** Сам сможет все увидеть
6. **Что находил зайчик?** Новые и новые предметы
7. **Что его переполняло?** Разнообразные впечатления.
8. **Про что хотел рассказать зайчик?** Про большую птицу, про цветы, про пчел, про косулю. (Засчитывается при назывании не менее двух).

Поскольку третья часть носит скорее иллюстративный характер, приведем показательные примеры.

Когда был задан вопрос «*Чему научился зайчик?*», 33% ответов шестиклассников были ответами на вопрос ко всему тексту. Большинство взрослых (миниэксперименты, а также в ходе обсуждения) поняли вопрос сходным образом.

Примеры вариативность ответов шестиклассников (сохраняю графику):

- *Он понял как важно слушаться маму и немного изучил окружающую дом местность.*
- *Зайчик научился тому, что не надо быть слишком самоуверенным и быть поосторожней*
- *Он научился видеть.*
- *Он научился тому, что не надо торопить события, всё будет в своё время.*
- *Он научился бегать.*
- *Зайчик научился бегать.*
- *Бегать*
- *Ходить.*
- *Зайчик научился тому, что нужно слушаться старших.*
- *Ходить*
- *Зайчик научился ходить*

.....

Примеры вариативность ответов шестиклассников на вопрос «*Почему?*»:

- *Настроение у зайчика было хорошее потому что он на свободе и вокруг много интересного.*
- *Такое разное настроение испытывал зайчик основываясь на своём внутреннем состоянии.*
- *Когда он гулял, он узнавал много нового, и он хотел поделиться своими впечатлениями с мамой.*



- *Потому, что ему не терпелось погулять одному, т. к. по его меркам это было признаком "взрослости".*
- *Потому что птицы пели. Солнце светило, было тепло.*
- *Потому что был солнечный день.*
- *Птицы пели, свежо было*
- *Потому что он научился ходить.*
- *Потому, что, он сможет рассказать маме, что он видел большую птицу, цветы, пчел.*

...

Первые два вопроса к тексту 4:

1. Кто однажды пришел к кроту?
2. Кто их вел?

В 96% случаев ответ шестиклассников на первый вопрос был формально верным (процессия, звери, процессия зверей), но лишь в 66% случаях в них была информация о том, что звери старые. На второй вопрос абсолютно верно ответило 96% шестиклассников: козел явно второстепенное действующее лицо, но его школьники прекрасно запомнили и даже включили в набор ключевых слов с достаточно высоким весом. Когда проводились мини-эксперименты и обсуждения со взрослыми, результаты были обратными. «Козел» вызвал затруднения у большинства взрослых (и преподавателей, и студентов).

Примеров можно приводить много, но грубая классификация вариаций и их причин была бы достаточно простая: сложно оценить, к какой структурной составляющей относится вопрос; вопросы предполагают запоминание огромного количества несущественных деталей; в ответе на вопрос сложно балансировать между «точностью по тексту» и пониманием. На многие вопросы, требующие в ответе несущественные детали, второстепенные действующие лица, дети отвечают лучше. Но вряд ли это можно соотнести с высокими текстовыми компетенциями.

## **Вместо заключения**

Полученные в работе данные позволяют анализировать информационные структуры, присущие четырем рассматриваемым текстам, в духе идей о неединственности структурированности текста. Показательны различия, обусловленные возрастными и социальными различиями. Каждая из рассматриваемых структур характеризует «правильное» понимание текста, т.к. каждая из них не противоречит тем возможностям, которые заложены в тексте.

Вариативность структурирования текста и разнообразие путей восприятия и понимания изучается в ходе серии разных экспериментов. Но основа подобного исследования – последовательное внимание к социальным стратам.

Понимание текста – это результат восстановления эллиптированной информации, воссоздание требуемого адресату смысла и структуры. Как процедуры понимания, так и результат понимания – воссоздания смысловых фрагментов – зависит от коммуникативной ситуации. Максимальная вариативность и неоднозначность характеризует художественный текст. Безусловно, порождение и понимание текста зависит от соответствия «баз знаний» говорящего и слушающего (адресанта и адресата). Особенно, в том случае, если коммуникативная ситуация соотносится с учебным процессом (и просто со школьным периодом жизни): надо не только воссоздать ту структуру, которая ожидается адресатом, но и учесть специфику особых коммуникативных интенций взрослого.

## **Литература**

1. Автоматическая обработка текстов на естественном языке и компьютерная лингвистика / Большакова Е.И., Клышинский Э.С., Ландэ Д.В., Носков А.А., Пескова О.В., Ягунова Е.В. — М.: МИЭМ, 2011. — 272 с.

2. Даль Э. Возникновение и сохранение языковой сложности. Изд-во: М.: ЛКИ, 2009
3. Ерофеева Т.И., Пищальникова М. Г. О влиянии возрастных особенностей школьников на восприятие ими значения слова // Живое слово в русской речи Прикамья: межвуз сб. науч. тр. Пермь, 1985. С. 41-63.
4. Касевич В.Б. Элементы общей лингвистики. М.: Наука, 1977
5. Корнев А.Н., Ишимова О.А. Методика диагностики дизлексии у детей. Методическое пособие. СПб.: Изд-во Политехнического университета. 2010 – 72 с.
6. Мурзин Л.Н., Штерн А.С. Текст и его восприятие.– Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1991. – 172 с.
7. Ягунова Е.В. Вариативность стратегий восприятия звучащего текста (экспериментальное исследование на материале русскоязычных текстов разных функциональных стилей). Пермь, 2008
8. Ягунова Е.В. Исследование избыточности русского звучащего текста // Избыточность в грамматическом строе языка / Отв. ред. М. Д. Воейкова. СПб.: Наука, 2010. — 462 с. (ACTA LINGUISTICA PETROPOLITANA. Труды Института лингвистических исследований РАН / Отв. редактор Н. Н. Казанский. Т. VI. Ч. 2). с. 90-114

### Приложение 1. Исходные тексты

Основные результаты эксперимента 1: доля информантов, выделивших границы (п/ж шрифт) и потенциальные границы абзацев (условно – композиционных фрагментов), начальный фрагмент выделен подчеркиванием.

Основные результаты эксперимента 2 на начальном фрагменте текста: п/ж шрифт – ключевые слова, выделяемые всеми группами информантов, курсив – одной группой, пЭж курсив двумя из трех.

#### Текст 1 «Как я ловил раков»

В нашей деревне текут два **ручейка**. В них живет много **раков**. *Мальчики ловят их руками* под камнями, в дырах между корнями или под берегом. Потом они **варят их и лакомятся ими**. (55%)  
 Одного рака я получил от моего друга, и он мне очень понравился, был очень вкусный.

Мне тоже захотелось ловить раков. Но легко сказать, а трудно сделать. У раков есть свое оружие — клешни, которыми они щиплются, как следует. Кроме того, я боялся сунуть руку в дыру между корнями. Ведь можно прикоснуться к лягушке или даже к змее! Мой друг посоветовал мне, как можно ловить раков совсем по-другому...

Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо. Рак крепко схватит мясо и затем его легко вытащить из воды, как рыбу на удочке. (36%) Этот способ мне очень понравился, и поэтому я подготовил все нужные вещи. В пруду я нашел глубокое место и сунул палку в воду.

Сажу спокойно. Вода чистая, но раков я не видел нигде. Вдруг я заметил усы, потом глаза и клешни и, наконец, весь рак медленно вылез к мясу. Потом схватил мясо клешнями и разорвал его челюстями. Я очень осторожно вытянул свою удочку из воды, и вот – рак лежит на траве. Но некоторые раки были более осторожными. Когда палка-удочка дрожала, рак сразу ее отпускал и задом плыл в нору. (Отгадайте, почему задом?) (45%)

Но все-таки я наловил много раков. Мама их сварила. Какими они были красными! И очень вкусными!

#### Текст 2. «Зайчик»

Когда **зайчик научился бегать**, он сразу же стал просить **маму** разрешить ему **погулять**. (52%)  
 Солнце хорошо грело, птицы прекрасно пели, у зайчика было хорошее настроение. Он очень обрадовался, что сам сможет все увидеть. Он находил все новые и новые предметы, его переполняли разнообразные впечатления. С большим нетерпением он ожидал, когда расскажет маме про большую птицу, про цветы, про пчел, про козулю. (48%)

Потом он сел и подумал: «Какая везде красота! Поле, лес, луг – все я смогу осмотреть. Без страха я могу покушать травку. Кого же бояться? Но мама мне сказала, чтобы я слишком далеко не заходил.

Но разве меня кто-нибудь укусит? Ведь я уже долго гуляю – и ничего страшного не случилось. А вернуться домой – легко. А вот тропиночка. Вдоль ручейка, к лесу, а вон там в этом поле родной дом». (48%)<sup>4</sup>

Зайчик был очень доволен собой и улыбался. (38%) Вдруг послышался лай собаки! Зайчик его никогда не слышал, но почувствовал, что для него он очень опасен. Сразу же он забыл дорогу домой. Он только все бежал и бежал. Наконец он остановился под крутым склоном, за которым пряталось солнце, и затосковал. Куда идти? Ему хотелось плакать, ведь он уже не знал, где находится. (43%)

В конце концов он вышел к ручейку, а там его уже ожидала мама. Она беспокоилась о нем и поэтому начала его разыскивать. Зайчик очень обрадовался и весело побежал с мамой домой. «Хорошо погулял?» – спросила мама. «Все было прекрасно, но с тобой, мама, лучше».

### Текст 3 «Неблагодарная ель»

В отдаленной части леса, рядом с высокой рощей, росла ель. Маленькую елочку поражала красота белых цветков, которые распускались весной на терновнике.

Стали они с терновником друзьями еще с осени. Тогда ели понравились его синие плоды. (55%) Когда ель стала взрослой, птицы ей сказали, что другой такой красавицы в лесу нет. Тогда охватили ель гордость и самолюбие. Однажды она сказала: «Слушай, терновник, убери свои кривые ветки от меня! Ведь ты не позволяешь, чтобы прохожие восхищались моей красотой и моим прекрасным ростом». «И это ты мне за всю защиту от ветра и плохой погоды?» — жалобно спросил терновник.

Ель молчала и только мрачно качала ветвями. Терновник рассердился и отодвинулся к солнцу. Через несколько дней к солнцу обратились все ветви терновника, но ни одна не прикоснулась к ели. И ель росла, росла... (75%)

Во время первых зимних метелей в лес пришли лесорубы. Они искали новогодние елки. От страха начала ель просить терновник, чтобы он ее спрятал. Но было уже поздно просить. Все ветки терновника летом повернулись к солнцу и зимой уже не могли приблизиться к ели. Она заплакала: «Ведь меня топором убьют!». «И это из-за того, что ты была гордой, самолюбивой и неблагодарной»,— ответил терновник. «Да, неблагодарная гордость не принесет пользу»,— заплакала ель. (35%)

Едва она сказала это, как перед ней уже стояли люди и восхищались ее красотой. Ее срубили. Ель упала в объятия терновника и навсегда распрощалась с лесом.

### Текст 4. «О кроте»

Однажды процессия старых зверей пошла к царю подземелья – кроту. Их вел хромой козел. Он постучал в ворота и сказал кроту: «Извини за беспокойство, но ты в тишине своего темного царства раздумываешь обо всем и поэтому можешь дать нам совет. Нас очень мучит старость, выпали у нас все зубы, ноют кости. Многие из нас пресыщены жизнью. Не можешь ли ты нам сказать, чем облегчить нашу старость?» (30%)

Крот вылез на кучу земли и сказал: «Дорогие друзья, вы правы, я в тишине своего царства много, очень много думаю. И конечно, знаю лекарство, которое вам поможет от всех страданий. Того, кто будет жаловаться на тяжелую жизнь, пусть собака приведет ко мне». (95%)

Через короткое время перед воротами подземного царства залаяла собака. Она привела старую лошадь. Когда они встретились, лошадь его попросила: «Дай мне, пожалуйста, лекарство от старости, все у меня болит». «Пойдемте вместе», - приказал крот и повел их к глубокому пруду. Здесь он сказал лошади: «Эта вода – вода чудодейственная. Если ты плохо себя чувствуешь, и жизнь тебе уже не нравится, то прыгни в нее. В ее глубине обо всем забудешь, там найдешь покой».

Лошадь ужаснулась и стала отказываться: «Слушай, крот, я не так уж плохо себя чувствую. У других зверей боль сильнее моей.. Зачем мне прыгать в воду? Лучше погреюсь на

<sup>4</sup> Подчеркиванием (48% и 38%) выделено два альтернативных варианта выделения композиционного фрагмента.

солнышке, ведь оно мне поможет, и мне опять станет лучше. Извини, пожалуйста, за беспокойство. Может быть, я приду позже».

Крот улыбнулся, и собака с лошадью ушли. (75%) Чудодейственное лекарство крот предлагал также и другим зверям. Но каждому из них становилось на берегу лучше, и никто не искал отраду в глубине воды.