

Подходы к обучению смысловому чтению в начальной школе

Результаты международных исследований PIRLS и PISA вновь сделали актуальной тему обучения чтению в школе. Углублённый анализ данных международного сравнительного исследования PIRLS-2006 показал, что успехи российских четвероклассников в чтении определяются прежде всего влиянием семьи и дошкольной подготовки [4, с. 163]. Причины, по которым школьное обучение не становится таким определяющим фактором, разные, однако в качестве одной из них можно назвать отсутствие методик, обеспечивающих переход от чтения слов к чтению текстов – собственно чтению: ребёнок, по выражению Н.И. Жинкина, «выходит в открытый текст, как космонавт в космос».

Этапы обучения чтению. Задача первого этапа обучения (букварного) – научить ребёнка воссоздавать звуковую форму слова. Успешность ученика на этом этапе оценивается по тому, насколько свободно он может это делать: читает по слогам или целыми словами, сколько слов читает в минуту. Предполагается, что к концу «букварного периода» это действие учеником освоено, и тогда, по словам Д. Б. Эльконина, оно «превращается в «технику», точнее, в операцию для осуществления нового, сознательного действия осмысления предложения, в котором всё зависит от умения установить синтаксические отношения. Теперь цель действия другая и действие чтения иное по своему предметному содержанию» [6, с. 327-328]. Это значит, что цель следующего этапа обучения чтению – научить воссоздавать звуковую форму предложений в соответствии с их смыслом: прочитывать интонацию, логическое ударение, верно членить на смысловые отрезки, разделяя их паузами. И если на начальном этапе понимание выступает «скорее как способ контроля правильности совершенного действия, чем как основная задача: понял, - значит, верно прочел» [6, с. 327], то теперь понимание становится основной целью чтения.

Однако этот этап в курсе обучения чтению системно не выстроен ни в одной из использующихся в практике программ. Уже в первом классе, сразу по окончании букварного периода, начинается литературное чтение, задачей которого является формирование умения интерпретировать авторское высказывание, его замысел, работа с жанровыми формами, изобразительными средствами и т.п.

Опыт чтения отдельных предложений или учебно-тренировочных отрывков этого пробела не восполняет. В отдельно взятом предложении нет смысла в подлинном значении этого слова, поскольку нет предиката, а значит, нет ни логического ударения, ни живой интонации. «Интонация, даже бессловесная, содержит смысл» [2, с. 100]. Но возникает она «в самом процессе коммуникации, т.е. в тексте, а не в предложении», и только тогда, когда смысл понят и «присвоен» [2, с. 100].

Надежда на то, что освоение этой интонационно-смысловой стороны чтения произойдет путем самонаучения по мере накопления читательского опыта, при всём внимании педагога к выразительности чтения, как знает каждый учитель, оправдывается далеко не всегда. И вопрос о том, как научить смысловому чтению, остается открытым. Хотя некоторые подходы экспериментально опробованы, например, Л. Ю. Невуевой, А. А. Зубченко, результаты эксперимента описаны в статье «Паузативные характеристики выразительного (смыслового) чтения у младшего школьника» [3]. По их наблюдениям, *послебукварное чтение* у младшего школьника распадается на два типа чтения: пословное и слитно-фонетическое, образующие один тип, отличающийся безынтонанционностью, и смысловое. «Смысловое чтение, развиваясь на фоне слитно-фонетического, характеризуется правильной фразовой интонацией и акцентуацией, систематическим членением произносимого, ясно выраженной мелодикой и ритмом. Иначе говоря, ребёнок, владеющий смысловым чтением, читает не только то, что написано, а «вычитывает» из текста просодическую семантику» [3, с. 42–43].

Из сказанного следует, что полноценное осмысление текста не может совершаться вне верного озвучивания, выражения смысла (вслух или в свёрнутом виде – во внутренней речи). Не случайно в упомянутой работе Л.Ю. Невуевой, А.А. Зубченко фактически снято различие чтения выразительного и чтения смыслового. Что не выражено – не осмыслено.

Таким образом, чтобы обучить ребёнка смысловому чтению, необходимо работать со звуковой формой не только слова, но и текста. Эта гипотеза была положена в основу экспериментального курса чтения, который в 2011/12 учебном году был опробован в одном из 2-х классов Красноярской университетской гимназии №1-Универс¹. Вторая гипотеза состояла в том, что освоение ребёнком способов «вычитывания» интонационно-смысловой структуры текста повлияет на формирование его письменной речи.

Чтение как понимание. Предлагаемая методика обучения смысловому чтению базируется на двух принципах.

1. *Чтобы научиться читать – надо читать.* На каждом уроке должен читать и вслух, и про себя *каждый* ученик. При этом чтение должно выстраиваться как пробно-продуктивное действие.²

2. *Чтение как продуктивное действие возникает только в коммуникативной ситуации,* ключевой характеристикой которой является наличие коммуникативной цели у говорящего и адресата.

Чтение должно быть адресовано. В соответствии с первым принципом обучение чтению выстраивается как деятельность по обнаружению смысла знаков, отражающих интонационно-смысловую

¹ Педагог С. А. Лагутина

² «Действие освоено тогда, когда оно может стать *органом опробования*, а не только лишь закрытой автоматизированной процедурой. Действие, включающее в себя метаморфозу, взаимопереход ориентировки и исполнения, было названо пробно-продуктивным» (5, с. 155). Приведем известный пример Б.Д. Эльконина о пробно-продуктивном действии: «Например, живописец, накладывающий цветное пятно на холст, делает это мерно, осторожно, как бы следуя всем «правилам» пробно-поискового действия. Но эта «проба» здесь же, а не после построения «полной ориентировочной основы», *претворяется в результат* – цветное пятно, которое, в свою очередь, станет или не станет элементом целого в зависимости от «попадания» в форму композиции. Также, например, когда пишется текст, он попадает или не попадает «в мысль», в соответствие смысла и внутреннего замысла, и в зависимости от этого текст для пишущего оказывается черновиком или чистовиком» (5, с. 196). Результат пробы – это не завершение действия, а возникновение экрана. В функции экрана могут выступать люди, вещи, *которые отображают, усиливают и возвращают человеку его самоощущение.*

структуру текста (например, знаки препинания, абзац), созданию таких знаков (например, знак логического ударения, паузы и др.) и использованию этих знаков для прочтения текста.

Ребенку нужно помочь открыть и освоить логическое ударение, паузирование, фразовую интонацию (вопросительную, восклицательную, интонацию завершенности, незавершенности и т.д.), ритм. Всё это – *не темы*, которые должны быть изучены. Это именно средства, которыми ребёнку надо научиться пользоваться. Для чего? Для передачи смысла. Для каждого ребёнка должна стать видимой и ощутимой связь между смысловой и звуковой стороной текста, поэтому важнейшим этапом становится экспериментирование с открытым средством. Как меняется смысл, если логическое ударение перемещается с одного слова на другое? Как это воспринимает другой человек? Можно ли прочитать текст без интонации? Как передать голосом своё понимание авторского замысла? Каждый ученик должен получить достаточный опыт перечитывания текста, его переосмысления и предъявление своего прочтения другим.

Овладение этими средствами с неизбежностью потребует становления новой системы ориентировки в тексте. Как при освоении чтения слов «происходит ориентация на следующую за согласной фонемой гласную фонему с целью правильного произнесения позиционного оттенка предшествующей согласной фонемы» и «имеет место упреждающая, забегающая вперед, предварительная ориентация» [6, с. 335], так и при чтении фразы – при акцентировании тех или иных слов логическим ударением, выборе интонации и т.п. – требуется ориентировка на контекст – как левый (уже прочтённое), так и правый – та самая упреждающая ориентация.

На первых порах ребенок работает с ближайшим и достаточно простым контекстом: например, учится ставить и читать логическое ударение в предложении: «*Воробей сидит на брёвнышке*» в зависимости от предшествующего вопроса или достраивает сообразно логическому

ударению продолжение фразы: «Воробей сидит на брёвнышке, а не...» (ворона, на скамейке, прыгает и т.п.). Заметим, что для многих детей более сложной задачей оказывается не сама постановка логического ударения, а его прочтение. На первых порах ребёнок учится слушать и слышать разных людей (учителя, своих одноклассников, самого себя), произносить и графически обозначать слова, которые так или иначе выделяются голосом.

Постепенно контекст становится более широким и сложным.

Задание. Прочитай разные варианты текста, делая логическое ударение на выделенном слове. Какое продолжение подходит для каждого варианта? Запиши на линейках буквы. Прочитай текст вместе с продолжением.

1. Остался Андрейка один дома. Сидит на крылечке и смотрит по сторонам. **Разные** облака на небе. ____

2. Остался Андрейка один дома. Сидит на крылечке и смотрит по сторонам. Разные **облака** на небе. ____

А. Разные цветы на лугу. Разные деревья в лесу.

Б. Одно – как булка, другое – как корабль. Корабль вытянулся – и стало полотенце.

В. На земле корова пасется. По двору ласточки летают.

Вся эта работа разворачивается для того, чтобы ребенок понял, опытно узнал, что при чтении любой части текста ему важно учитывать смысл предшествующей и предугадывать продолжение, и эта нить смысла может заставить вернуться назад и перечитать текст иначе.

Специальным образом выстраивается работа по выявлению и «прочтению» границ предложений, верному интонированию повествовательных, вопросительных и восклицательных конструкций.

Например:

Задание. Расставьте пропущенные знаки в конце предложений и прочитайте текст.

Мы натянули на стол одеяло и стали играть в Антарктиду_ Мы были зимовщиками_ Но какие же зимовщики сидят в палатке_ Они ловят китов, тюленей_ А дома разве тюленя найдешь_ Где там_

Вдруг я увидел нашу кошку_ Я заорал:

– Вот тюлень_

(В. Голявкин)

В данном задании для ребенка труден не только сам выбор знака препинания (в частности, он должен обнаружить, что формально вопросительное предложение «*Где там_*» никакого вопроса не содержит, а значит, в конце его нужно ставить восклицательный знак), но и верное его интонирование. К примеру, в последнем предложении «*Вот тюлень_*» почти все дети ставят восклицательный знак, но читают его с интонацией, аналогичной интонации в предложении: «*Вот растяпа!*», что искажает смысл текста.

Влияние разных вариантов членения высказывания и связанного с этим понижения или повышения тона на смысл текста дети обнаруживают на примере двух отрывков:

1. *Ёжик-портной шил прекрасные плащи. И всё-таки они ему не нравились.*

И вот однажды осенью он решил сшить плащ из багряных листьев. Только листья опали, нанизал их ёжик на каждую иголку.

2. *Ёжик-портной шил прекрасные плащи. И всё-таки они ему не нравились.*

И вот однажды осенью он решил сшить плащ из багряных листьев. Только листья опали. (По Г. Цыферову)

Сравнив обе истории про ёжика, дети замечают, что во втором тексте ёжик плащ не сшил. Этот смысл не выражен словами, но он понятен, если последнее предложение «*Только листья опали*» прочитано с верной интонацией.

Как можно заметить, во 2 классе весь курс чтения строится на очень небольших текстах. Это условие крайне важно, во-первых, потому, что не все дети этого возраста читают бегло. Во-вторых, курс предполагает прочтение в группе одного и того же текста несколько раз, что невозможно при работе с текстами большого объёма. Однако заметим, что понимание такого текста требует определённых усилий, он непрост по своей интонационно-смысловой структуре.

Второй принцип предполагает, что обучение чтению должно совершаться в тех же коммуникативных условиях, что и любая настоящая читательская деятельность. Чтение должно быть интересным и нужным – для самого читающего и для его слушателей. А все разговоры о смысле текста должны возникать естественно: там, где обнаружились разночтения или разные оценки прочитанного.

Коммуникативная ситуация, которая традиционно складывается на уроках чтения, этим условиям не соответствует. Ребенок там читает не по своей инициативе, а по решению учителя, да и круг желающих читать вслух всегда ограничен. Слабый ученик уже к концу 1 класса ясно понимает, что он как читатель неинтересен другим: его не слушают. Да и большинство других учеников зачастую слушает только учитель, к которому обращаются как к оценивающей инстанции, а не как к адресату, который, слушая тебя, узнает что-то новое, смеется или переживает, с которым возникает общее поле для обсуждения.

Таким слушателем может быть только сверстник. Но для того, чтобы ему стало интересным чтение одноклассника, чтобы слушание стало *активным и доброжелательным*, нужно особым образом выстроить оценивание и групповую работу. С этой целью пространство класса делится на две части: «подготовительное» и «сценическое». Каждая группа получает задание прочитать текст или тексты в соответствии с определёнными условиями (например, ученики должны расставить логическое ударение или знаки конца предложения в тексте и затем прочитать его в соответствии с

этими знаками). На этапе подготовки в группе (пробное чтение) предметом коммуникации является подготовка «партитуры» текста к чтению и оценка чтения каждого ученика (как прочитал? как прочитать?). Когда ученики считают, что они подготовились, то они переходят из пространства опробования в пространство «сцены» – предъявляют свой вариант прочтения всему классу. Коммуникативная цель у говорящего в этом случае – эстетическое воздействие, у адресата – эстетическое восприятие и оценка. Предметом оценивания является чтение отдельного ученика или группы и качество группового взаимодействия (сотрудничества).

Оценивание является той деятельностью, которая задаёт коммуникативную ситуацию. Ребёнок или группа читают другим, чтобы получить ответную реакцию: признание того, что удалось, и рекомендации по поводу того, что пока не удаётся. На этапе подготовки (тренировки, пробы) критическая оценка может быть выражена только в жанре совета, при предъявлении «готового продукта» могут высказываться и замечания, но при общей цели – оказание помощи.

Критерии оценки предварительно вырабатываются всем классом, причем «критериальный арсенал» расширяется по мере того, как осознаются новые средства, новые стороны чтения. Один набор критериев характеризует чтение ученика («ставить логическое ударение», «читать громко», «читать уверенно», «читать четко», «читать знаки препинания»), другой – выступление группы («быстро собраться в группу», «выбрать координатора», «всем понять задание», «слушать и слышать», «уметь договариваться», «помогать друг другу», «подготовить групповое выступление»). Таким образом, у адресата и чтеца постепенно появляется общий «язык», а адресат оказывается подготовленным к коммуникации: он хочет и умеет слышать, понимать то, что передаёт ему говорящий.

Но центральным моментом коммуникации остается сам акт чтения-слушания. Притяжение этого действия и этого пространства столь велико, что в нём хочется побыть каждому. Соответственно, каждый хочет на уроке

читать. Но этот эффект не угасает и приносит плоды только при условии, если основной формой работы на уроке становится работа в группах. Поскольку только в группе на каждом уроке каждый имеет возможность читать вслух другим и быть услышанным, и каждый может получить помощь, без которой для многих детей недостижима ситуация успеха.

Результаты эксперимента. Для фиксации результатов эксперимента в начале и в конце учебного года была сделана аудиозапись чтения каждого ученика экспериментального и контрольного классов из той же параллели. Для чтения была выбрана сказка Геннадия Цыферова «Маленький великанчик» объемом 154 слова. Текст содержал 23 предложения, 3 из них были вопросительными, 4 – восклицательными. Текст включал слова автора и реплики героев.

Сказку записали на диктофон в исполнении профессионального телеведущего, его прочтение было принято за эталон. В начале учебного года, на третьей-четвертой неделе обучения, этот же текст был предложен для чтения ученикам экспериментального и контрольного классов. Детям текст был незнаком, читали его они без предварительной подготовки, в отдельном помещении, по одному.

Чтение учеников также записывалось на диктофон. Выбор логического ударения, паузирование, повышение и понижение тона оценивались в сопоставлении с чтением телеведущего.

Точно такая же процедура была проведена в обоих классах в мае. Текст, предложенный для прочтения, не менялся.

В контрольном классе в диагностике участвовали 23 ученика из 28, из них 20 детей участвовали в обоих срезах; в экспериментальном классе – 23 ученика из 24, из них 22 приняли участие в двух срезах.

Таблица 1

Сравнительные данные о динамике скорости чтения учеников 2 класса
в начале (сентябрь) и конце (май) учебного года

Количество слов, прочитанных за минуту	Контрольный класс (участвовали 23 ученика)		Экспериментальный класс (участвовали 23 ученика)	
	сентябрь	май	сентябрь	май
90-110	4%	33%	23%	32%
60-90	46%	33%	18%	55%
45-60	21%	25%	36%	13%
25-45	29%	8%	23%	-

Как видно из данных таблицы 1, контрольный класс к началу учебного года был более сильным: в нём наибольшая группа учеников читала от 60 до 90 слов в минуту, что для учащихся 2-го класса в начале года является очень хорошим показателем. В экспериментальном классе самая большая группа учеников читала 45-60 слов в минуту. К концу года группа детей, читающих со скоростью 60 и более слов в минуту, в этом классе оказалась почти на 20% выше, а меньше 45 слов в минуту не читал уже никто.

Таблица 2

Сравнительные данные о качестве чтения учеников 2 класса
в начале (сентябрь) и конце (май) учебного года

	Контрольный класс		Экспериментальный класс	
	сентябрь	май	сентябрь	май
Доля учеников, прочитавших текст уверенно, точно передавая интонацию вопросительного, повествовательного или восклицательного предложений, соблюдая паузы, к месту повышая или понижая тон	25%	37%	12%	45%
Доля учеников, попытавшихся при чтении передать специфику речи героев текста	29%	13%	27%	59%
Доля учеников, допустивших при чтении перестановку или пропуск букв в двух и более словах	46%	42%	68%	36%
Доля учеников, прочитавших хотя бы одно слово так, что нарушился смысл предложения	29%	8%	32%	4%
Доля учеников, пропустивших при чтении одно слово или более	8%	8%	9%	12%
Доля учеников, пропустивших при чтении целую строку текста	4%	8%	18%	0%
Доля учеников, прочитавших хотя бы одно повествовательное предложение с нарушением интонации повествования (без понижения тона в конце)	46%	42%	91%	36%
Доля учеников, прочитавших хотя бы одно вопросительное предложение без	37%	38%	41%	27%

вопросительной интонации				
Доля учеников, прочитавших хотя бы одно восклицательное предложение без соответствующей интонации	37%	42%	59%	27%
Доля учеников, пропустивших при чтении хотя бы одну паузу (обозначенную запятой)	8%	29%	0%	0%
				лишние паузы – 12%
Доля учеников, неверно выбирающих при чтении повышение или понижение тона (хотя бы в одной синтагме)	46%	67%	91%	59%

Если анализировать качество чтения, его осмысленность и выразительность, то нужно отметить следующее. На начало года доля детей, читающих текст уверенно, чётко, точно передавая интонацию вопросительного, повествовательного или восклицательного предложений, с верным паузированием и мелодикой, в экспериментальном классе была вдвое меньше – всего три ребенка против шести в контрольном классе. Доля же детей, пропускающих или искажающих при чтении слова или неверно передающих интонацию, ритм фразы и при этом не замечающих своих ошибок, в экспериментальном классе была выше по всем позициям, отраженным в таблице 2.

К концу учебного года выразительно, без прежних ошибок, при темпе более 70 слов в минуту в этом классе читали текст уже 10 человек, или 45% учеников, – больше, чем в контрольном классе.

Почти 60% старались передать речь героев сказки. В этой группе были и слабо читающие дети, которые старались, например, заметно понижать голос, изображая слона. В контрольном классе доля детей, кто старался передать особенности речи героев, напротив, снизилась. Возможно, это произошло потому, что текст был знакомым и повторно прочитать его хотелось уверенно, «по-взрослому». Это «взрослое» чтение у многих детей из контрольного класса ассоциировалось с быстротой – к маю почти втрое больше детей пропускали необходимые паузы.

В экспериментальном же классе наблюдался обратный эффект: часть детей стали делать неоправданные паузы. Этот факт требует дополнительного анализа, возможно, эта ситуация сходна с гиперкоррекцией при освоении орфографических норм.

Следует отметить особое отношение учеников к «контрольному» чтению. При той же организации процедуры, что и в сентябре, дети не просто садились прочитать, они эмоционально настраивались на «выступление», а после прочтения большинство давали себе оценку: «что-то не очень получилось», «плоховато», «неуверенно читал», «часто сбивалась» и т.п.

Чуть больше (на одного ребенка) стало тех, кто пропускал при чтении слова. По остальным семи позициям доля учеников, которые допускали при чтении искажение текста или неверно его интонировали, оказалась ниже, чем в контрольном классе.

К результатам курса можно отнести включение большинства учеников в работу на уроках чтения, в школьном радиоспектакле, их «выступления» по собственной инициативе с чтением стихотворных и прозаических текстов дома перед родными, видимое улучшение дикции отдельных учеников.

Гипотеза о влиянии курса на становление письменной речи ребёнка была проверена с помощью независимой процедуры оценивания. Служба мониторинга гимназии «Универс» два раза в год проводит особую диагностическую работу по освоению умений, связанных с созданием текста. Во 2 классе она включает 8 тестовых заданий и задание, где ребенок должен самостоятельно продолжить рассказ по серии рисунков, объединенных одним сюжетом. Работа оценивалась по следующим критериям: понимание и передача основной идеи автора (художника), точность в описании ситуации, связность и цельность текста, речевая правильность, выразительность речи. Работа проводилась и проверялась сотрудниками службы мониторинга – не учителем данного класса. Ниже приведены результаты выполнения задания на 1 и 2 срезах.

Таблица 3

**Сравнительные результаты работы по созданию текста
в контрольном и экспериментальном классах**

	Контрольный класс	Экспериментальный класс
Число учеников, выполнявших обе работы	22	21
Показали более высокий результат	36% (8 учеников)	67% (14 учеников)
Показали более низкий результат	18% (4 ученика)	19% (4 ученика)
Результат не изменился	46% (10 учеников)	14% (3 ученика)
набрали 0 баллов за работу № 1	41% (9 учеников)	28% (6 учеников)
набрали 0 баллов за работу № 2	41% (9 учеников)	5% (1 ученик)

Несмотря на положительную динамику результатов каждого ученика в области чтения в экспериментальном классе, у части детей не произошёл перенос способов работы с текстом, освоенных на уроках чтения, на другие предметы. Условия, необходимые для такого переноса, планируется исследовать в дальнейшем.

У многих учеников «прорыв» в качестве чтения происходил благодаря помощи сверстников, работающих с ними в одной группе. Способы такой помощи необходимо детально изучить и описать.

Разработанная методика показала высокую эффективность в становлении «адресованного чтения» или «чтения для другого». Задача следующего этапа – исследование условий, при которых возникает «чтение для себя».

Литература

1. Гальперин П.Я. Четыре лекции по психологии. М.: КД «Университет», 2000. 112 с.
2. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации // Жинкин Н.И. Психоллингвистика: Избранные труды / Составление и предисловие К.Ф. Седова. М.: Лабиринт, 2009. С. 10–141.

3. Невуева Л.Ю., Зубченко А.А. Паузативные характеристики выразительного (смыслового) чтения у младшего школьника. // Научные исследования в психологии. 1978. №1. С. 42–46.

4. Неожиданная победа: российские школьники читают лучше других [Текст] / под науч. ред. И. Д. Фрумина. М.: Изд. Дом Гос. Ун-та – Высшей школы экономики, 2010. 284, [4] с.

5. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с.

6. Эльконин Д.Б. Как научить детей читать // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; Под редакцией Д.И. Фельдштейна. Издание 2-е, стереотипное. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. (Психологи отечества). С. 323–349.