

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 373.3

ФОРМИРОВАНИЕ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ КАК МЕТАПРЕДМЕТНОГО РЕЗУЛЬТАТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.Г. Данелян, ЮА. Корпусова

Тверской государственной университет; Институт педагогического образования и социальных технологий, Тверь.

Рассматриваются проблемы современного социума, оказывающие существенное влияние на формирование читательской компетенции обучающихся; рассматриваются содержание и структура понятия «смысловое чтение» в рамках ФГОС, обозначаются его основные компоненты и направления формирования; рассматривается структура личностного восприятия текстовой информации читателем; указывается задача формирования читательской самостоятельности как основного компонента смыслового чтения.

***Ключевые слова:** смысловое чтение, компоненты смыслового чтения, читательская компетентность современного школьника, читательская деятельность, читательская самостоятельность, структура личностного восприятия текстовой информации.*

В современном обществе существует ряд проблем, на первый взгляд не связанных с формированием читательской компетенции и смыслового чтения. Тем не менее они оказывают существенное влияние, формируя определённую среду и отношение к поставленному вопросу. Среди них можно выделить такие факторы: моноличностность мышления (многие современные мероприятия, события, телевизионные программы не предполагают общения, диалога, понимания позиции другого, и этот стиль переходит на личностное общение, где часто важно не услышать собеседника, а навязать свою точку зрения, высказаться самому); отсутствие диалога, в том числе и некоторое «опускание планки» общения (О.А. Седакова в своей работе «Посредственность как социальная опасность» пишет о том, что люди часто говорят: «простому человеку этого не понять», или «мне это не нужно, непонятно, значит надо запретить» [7, с. 19]); возрастание роли средств массовой информации и компьютерных технологий, что предполагает использование информативного чтения, и др.

В современном образовании мы также достаточно часто сталкиваемся с проблемными ситуациями, причиной которых является неумение обучающихся понимать текст и работать с ним.

В Федеральном государственном стандарте работа по формированию смыслового чтения относится к метапредметным результатам и является основополагающей для освоения целого ряда дисциплин. ФГОС начального общего образования предполагает «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и

жанров в соответствии с целями и задачами; умение осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах» [9, с. 6].

Исходя из требований федерального государственного стандарта, мы можем определить смысловое чтение как многокомпонентную деятельность, включающую в себя осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободную ориентацию и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватную оценку языка средств массовой информации.

На основе примерной основной образовательной программы начальной школы мы можем сделать вывод о том, что смысловое чтение характеризуется целенаправленно организованным поиском информации в прочитываемом тексте. Можно выделить три основные составляющие: 1) ученик приступает к чтению осознанно, сформулировав для себя определённую познавательную цель; 2) ученик владеет навыком информационного поиска в рамках текста; 3) ученик может предположить дальнейшее использование информации, полученной посредством чтения [2].

Понятие «смысловое чтение» не является новым в методике обучения русскому языку и литературному чтению. Н.Н. Светловская в целом ряде своих работ пишет о формировании у учащихся «вдумчивого чтения», предполагающего размышление над произведением «до чтения, во время чтения и после чтения» [4, с. 6].

Кроме того, ею же введено понятие читательской самостоятельности. «Читательская самостоятельность – это личностное свойство, позволяющее читателю при первой необходимости привычно обращаться в мир книг за недостающим ему опытом и с минимальными затратами времени и сил находить в этом мире и «присваивать» на максимально доступном ему уровне нужный опыт или устанавливать, что интересующий его опыт пока в книгах не описан» [5, с. 15].

Введенное Н.Н. Светловской понятие читательской самостоятельности является ключевым для формирования у младших школьников навыков смыслового чтения. При этом важной является мотивация чтения, так как на её основе ставится вопрос чтения и в соответствии с ним происходит личностное понимание текста. В книге «Структура художественного текста» Ю.М. Лотман писал, что особенностью художественного произведения прежде всего является его способность «выдавать различным читателям различную информацию – каждому в меру его понимания, <...> именно ту, в которой он нуждается и к восприятию которой подготовлен» [1, с. 32]. На основании данного высказывания можно сделать вывод о том, что разные читатели на основе поставленных личностных задач чтения создают разные интерпретации

одного и того же текста, извлекают из него разные смыслы.

Читательская самостоятельность не только помогает начинающему читателю определять свой круг чтения, но и помогает осознанно воспринимать текст на основе самостоятельно поставленных личностных задач.

Восприятие текста зависит не только от степени сформированности читательской компетенции, но и от культурно-исторического и социального опыта читателя. Этот опыт позволяет читателю воспринимать не только фактуальную, концептуальную но и подтекстовую информацию. Так, например, современный читатель, знакомясь со сказками, уже не считает ту информацию, которая была близка и понятна нашим предкам и не требовала дополнительного объяснения. Для современного читателя манная каша из сказки «Лиса и журавль» является лишь повседневным завтраком, тогда как наши предки считали ее одним из самых праздничных блюд – «манна небесная». Старуха, пекущая блины в сказке «Морозко», воспринимается как готовящая обед, хотя исторически блины являлись символом поминок. Такого рода информация уже не считается, хотя знакомство с ней помогает лучше понять текст произведения. Анализ подобного рода информации позволяет читателю воспринимать содержание читаемого «на предельно возможном уровне» [3, с. 42].

По мнению И.Р. Гальперина, понимание заключается в восприятии заключённой в тексте фактуальной, подтекстовой, концептуальной информации. Эти виды различаются условно, текст представляет собой единое целое. Начинающему читателю легче всего воспринимать фактуальную информацию, заключающуюся в описании событий и их последовательности, героев; в рассуждениях автора; в движении сюжета. При этом она также воспринимается читателем неоднозначно: младшему школьнику проще понять последовательность действий, чем описания предметов и явлений, рассуждения героев. Часто неоднозначное восприятие подобного рода информации может привести к разночтениям или препятствовать пониманию идеи произведения. Кроме того, начинающий читатель может «споткнуться» на незнакомых словах или фразах, что также может вызвать затруднения в понимании.

Говоря о восприятии художественных текстов, следует отметить, что фактуальная информация в них не бывает самодостаточной. Она излагается в соответствии с идеей произведения, замыслом автора. Ядром художественного произведения является концептуальная информация, которая выражает систему взглядов, чувств и мыслей автора. Она далеко не всегда представляется в прямой словесной форме, её надо найти, понять. Для ребёнка подобного рода информация является закрытой, её поиск требует отдельных усилий и активной познавательной деятельности. Формированию умения выделять концептуальную информацию способствует работа с пословицами как с монотематическим текстом. Именно на примере пословиц ребёнок

учится различать внешнюю и внутреннюю стороны текста, переходит от буквального конкретного восприятия к пониманию идеи. Пословица может помочь начинающему читателю совершить переход с «языка образов» на «язык мысли», помогает научиться различать прямой и переносный смысл, переносить концепт пословицы на другие ситуации. В рамках поликультурного образования можно использовать приём соотнесения пословиц разных народов. Это помогает детям не только понять общий смысл, но и увидеть особенности восприятия разных народов. Например: «Сын леопарда – тоже леопард» (африканская пословица) и «Яблоко от яблони недалеко падает» (русская пословица); «Пика не кладется в мешок» (польская пословица) и «Шила в мешке не утаишь» (русская пословица); «Куда лопата ведёт, туда вода течет» (тибетская пословица) и «Куда иголка, туда и нитка» (русская пословица).

Подтекстовая информация также достаточно сложно воспринимается младшими школьниками. Для её восприятия требуется специальная работа, помогающая детям научиться вникать в текст, устанавливать связи, отношения, причины, следствия, скрытые за словами текста. На этом этапе работы важно обращать внимание детей на изобразительно-выразительные средства текста, его построение.

Понимание любого вида текста прежде всего начинается с внимания к слову, которое может стать как ключом к пониманию, так и «камнем преткновения», мешающим идти дальше. Важно учить детей обращать внимание не только на непонятные слова, но и на те, которые несут в себе новый оттенок значения или важны для восприятия произведения. Например, отвечая на вопрос: «Почему заяц назван не хвостуном, а хвостой?», начинающий читатель может понять смысл сказки («Заяц-хвоста»).

В процессе работы над любым произведением начинающему читателю важно научиться находить ключевые слова, которые помогают войти в текст, лучше понять его. Например, читая сказку «Лиса и журавль», можно обратить внимание детей на первое слово «подружились», от которого можно выстроить картину взаимоотношений персонажей. В сказке «Заяц-хвоста» можно отметить слова «Зимой было плохо – приходилось к крестьянам на гумно ходить, овес воровать...». Обращая внимание на эти слова, читатели делают вывод о том, что плохо не то, что холодно, а что *приходится* совершать плохие поступки.

В работе с любым произведением важно внимательное отношение не только к отдельным словам, но и ко всему авторскому тексту. Это особенно важно в начальной школе, когда дети часто заменяют понимание авторского текста своими фантазиями и домыслами. В подобном случае работа ведётся уже не с авторским текстом, а с его интерпретацией, порою, у каждого читателя своей. Для избежания подобных ошибок можно помочь начинающему читателю научиться строить диалог с текстом. Это поможет не только восприятию

оригинального текста, но и даст возможность ребёнку проявить свои личностные качества в формулировке вопросов, в прогнозировании развития сюжета, в проверке своих предположений по тексту, а также позволит осуществить самоконтроль и самооценку. Основываясь на положениях Н.Н. Светловской, можно сказать, что такой диалог особо важен на этапах работы до и во время чтения.

Вопросы и размышления можно относить не только к тексту, но и к автору, который для начинающего читателя является более реальным собеседником. Через текст ребёнок понимает позицию автора, его отношение к персонажам. Появляется целый ряд вопросов, ответить на которые может только внимательный и вдумчивый читатель. Так, например, анализируя рассказ Л.Н. Толстого «Косточка», внимательный читатель встает перед следующими вопросами: «Если Ваня поступил плохо, взял без спроса, то почему его так жалко? Почему автор говорит о нём с такой любовью?». Отвечая на эти вопросы, мы вновь возвращаемся к идее произведения и находим в нём новые смыслы.

В процессе вдумчивого чтения художественного произведения между читателем и автором возникает некоторое виртуальное общение, основанное на системе образной и языковой выразительности. Содержание и глубина такого общения зависят прежде всего от читательской активности. Л. Розенблатт полагает, что «при соприкосновении читателя с текстом рождается некая третья субстанция, которую можно было бы назвать «поэмой», <...> или «отражением» [цит. по 8, с. 47].

Получение представленной в тексте информации не является конечным результатом читательской деятельности. Человек, живущий в информационном пространстве, использует её для реализации дальнейших целей и задач. Полученная из книги информация может стать аргументом для доказательства личного мнения, ответом на внутренний вопрос, ступенью к дальнейшему познанию и т. п. Важно, что тот опыт, который начинающий читатель получает из книг, был востребован, помогал ребёнку осознавать себя частью культурно-исторического социума: «обучая детей читать, мы учим их думать о мире и о себе как части этого мира; мы учим их творить, создавая себя, осмысляя и переживая не только непосредственные впечатления от окружающей жизни, но и опыт, накопленный нашими предшественниками и закреплённый в книгах» [6, с. 9].

Рассматривая вопросы, связанные с формированием смыслового чтения, можно столкнуться с целым рядом положений, говорящих о потере актуальности чтения как источника получения информации. Источников информации много, но научить начинающего читателя умению услышать собеседника, вести диалог с автором, критически оценивать и использовать полученную информацию способен или живой собеседник, или книга, ставшая таким собеседником. Именно формирование этих действий, лежащих в основе навыка смыслового

чтения, позволяет совершенствовать коммуникативную компетенцию младших школьников, что является метапредметным результатом учебной деятельности младших школьников.

Список литературы

1. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М.; Искусство, 1970. 384 с.
2. Основная общеобразовательная программа начального общего образования. URL: <https://infourok.ru/оор-поо-новауа-редакциуа-2292063.html>.
3. Светловская Н.Н. Введение в науку о читателе. М.: БиблиоМаркет, 1997. 156 с.
4. Светловская Н.Н. Методика внеклассного чтения: кн. для учителя. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1991. 206 с.
5. Светловская Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. 2003. № 1. С. 11–18.
6. Светловская Н.Н. Пиче-Оол Т.С. Как обучать чтению, или как разорвать замкнутый круг // Начальная школа. 2010. № 3. С. 8–10.
7. Седакова О.А. Посредственность как социальная опасность. Архангельск, 2006. 65 с.
8. Темпл Ч., Стил Дж.Л., Мередит К.С. Критическое мышление – углубленная методика. Пос. 4. М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1998. 57 с.
9. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. URL: https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf

THE FORMATION OF SEMANTIC READING AS A META-SUBJECT RESULT OF THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF ELEMENTARY STUDENTS

E.G. Danelyan, Y.A. Korpuseva

Tver State University, Tver

Considers the problems of modern society, which have a significant impact on the formation of reading competence of students; the content and structure of the concept of “semantic reading” are considered in the framework of the GEF; its main components and directions of formation are indicated; the structure of personal perception of textual information by the reader is considered; the task of forming reader independence as the main component of semantic reading is indicated.

Keywords: *semantic reading, components of semantic reading, reading competence of a modern student, reading activity, reading independence, structure of personal perception of text information.*

Об авторах:

ДАНЕЛЯН Елизавета Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: lizadanelyan@mail.ru

КОРПУСОВА Юлия Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: korpusevayulya@mail.ru