

Рекомендации для учителей по организации работы над развитием разных групп читательских умений

В описании итоговой работы по чтению указаны умения, проверяемые каждым заданием. Но для удобства анализа все задания итоговой работы можно условно разделить на три группы:

- 1) Задания, опирающиеся на явную информацию
- 2) Задания на установление последовательности событий
- 3) Задания для размышлений о тексте

Группа 1. Общие подходы

Поиск информации в значительной степени опирается на внимание и зрительную память. Поэтому для такой работы в школе и дома могут быть полезны разного рода методики и игры, развивающие внимание: «найти 10 отличий», «опиши предметы, которые лежат в коробке» (коробка открывается на короткое время), командная викторина по прочитанному произведению, когда группы учеников составляют друг для друга вопросы, отсылающие к фактической информации (Как звали друзей героя? В каком городе они жили? и пр.)

Наряду с такими «общеразвивающими» формами важно включать задания на выявление явной информации в работу с каждым произведением. «Сохранение близкой дистанции с текстом», «челночная работа по поиску нужных сведений», «работу над пониманием текста по шагам, с тщательным отслеживанием прочитанного» – эти условия ведущие российские эксперты называют необходимыми для формирования читательской грамотности (здесь мы цитируем книгу «Неожиданная победа: российские школьники читают лучше других», подготовленную по результатам международного исследования PIRLS в «Высшей школе экономики»). И хотя при работе с литературным произведением нас может больше всего интересовать вопрос «Почему?», не нужно пренебрегать ответами на вопросы «Кто? Где? Когда?» и т.п. Без привычки вчитываться в текст трудно развивать способность интерпретировать или понимать авторский замысел.

Умение искать фактическую информацию можно и нужно отрабатывать на разных уроках, в том числе на уроках окружающего мира. Полезно искать информацию одного типа в текстах разных стилей (художественных, научно-популярных, учебно-справочных). Задания на поиск и воспроизведение не должны занимать большую часть урока, но в то же время такая работа должна быть не эпизодической, а системной, чтобы ученик воспринимал ее как необходимый этап знакомства с текстом.

При этом очень важно задавать вопрос так, чтобы он словесно не совпадал или, по крайней мере, не вполне совпадал с текстом. К примеру, если в тексте говорится: «На засохшей вершине сидел дятел и долбил шишку», не стоит спрашивать «Кто сидел на вершине?». Лучше спросить: «Какую птицу встретил рассказчик?»

Наиболее продуктивны задания на поиск тех или иных сведений, когда сходных информационных единиц в тесте несколько: несколько дат, несколько имен, упоминаются два-три города, страны и т.п. и нужно четко прослеживать соответствия.

Формы работы

1. Найти и подчеркнуть в тексте ответы на вопросы. Можно просить подчеркивать разными цветами информацию разного рода, удерживая несколько параметров: например, желтым подчеркнуть информацию о внешности животного, зеленым – о местах его обитания, синим – о пище и т.д.
2. Заполнить таблицу, выбирая информацию из текста.
3. Выделять в тексте новую информацию, отсутствующую в уже прочитанных. Выделять карандашом или маркером незнакомые слова, имена, чтобы потом узнать, что это или кто это по словарю.
4. Задать вопрос и попросить, не обращаясь к тексту, вспомнить, в какой части (главе) находится ответ. Потом дать возможность проверить себя. Это поможет научиться ориентировке в тексте, сформировать навыки поискового и выборочного чтения.
5. Устраивать небольшие групповые игры-соревнования: кто быстрее найдет ответ? После обсуждать, что помогает запоминать и искать информацию.
6. Когда появляются задания на составление вопросов к тексту, просить учеников группировать те вопросы, в которых спрашивается об одном и том же, акцентируя внимание на разных способах формулирования одного смысла.
7. Просить проверить информацию по тексту, например, справочную информацию о герое, составленную «учениками из другого класса».
8. Периодически давать небольшие проверочные работы.
9. Несколько по-иному строится работа с заданиями на общее понимание текста (О чем текст? Как его можно назвать? Что хотел сказать автор?). Тут важно обозначить и обсудить разные точки зрения. И главным становится не сам выбор верного ответа, а обоснование этого выбора. Эти задания предназначены прежде всего для групповой работы. Задача группы – найти в тексте доказательства, почему тот или иной ответ не подходит, аргументировано оценить версии других групп.

Группа 2. Общие подходы

Становление умений видеть сюжет, пересказывать и рассказывать – одна из самых сложных задач начальной школы. Основу для него создает работа с предметными средствами (иллюстрациями, карточками, схемой, планом). Ребенку нужно помочь увидеть сюжет, временные связи и переходы. Но при этом крайне важно соблюсти три условия:

- 1) эта работа, включая собственно рассказывание и пересказ, должна быть адресована не учителю, а одноклассникам (группе или классу);
- 2) оценивание ее с самых первых этапов необходимо передавать ученикам, при этом критерии, по которым оценивается ответ, выступление группы, должны быть предварительно выработаны самими детьми;
- 3) атмосфера и ценностные ориентиры работы необходимо задать так, чтобы дети были заинтересованы в успехе и продвижении друг друга, чтобы обсуждение было вдумчивым, но непременно доброжелательным.

Формы работы

1. Ученики слушают сказку, рассказ, историю, в которой обо всех событиях рассказывается в хронологической последовательности. *Задание* – разложить

картинки по порядку. Проверка проводится в небольших группах – по 3-4 ребенка. Разногласия обсуждаются, задача – их согласовать. При этом ученики так или иначе вспоминают сюжет, несколько раз в той или иной форме проговаривают его друг другу.

2. Перестановка картинок. Группа пробует переставить две карточки из своей серии и придумать новую историю. Эта история рассказывается классу. Задача слушателей – оценить, совпадает ли новая история с порядком картинок, прикрепленных на доску или разложенных на столе.
3. Картинки заменяются карточками с указанием основных событий. Группе выдается комплект карточек, в котором одной не хватает и/или одна лишняя. Задание – разложить карточки по порядку, без лишней; разложить карточки по порядку, сделав недостающую самостоятельно. Сначала задание выполняется индивидуально, а потом в группе.
4. Ученики самостоятельно читают сюжетный текст, в котором о событиях рассказывается не в той последовательности, в какой они происходили. Пример – сказка «Башмак великанчика». Учитель выдает группе из 5-6 человек перемешанные карточки с описанием основных событий. Например, «Великанчик забыл башмак у реки»; «Кто-то поставил на башмак золотую трубу»; «Великанчик нашёл башмак»; «Великанчик расстроился»; «Башмак начал катать по реке ребят».

Задание то же. Группы формируются из разных по уровню подготовки детей. При обсуждении обязательно выявляются разногласия. Сначала каждый ребенок выполняет задание индивидуально, потом оно обсуждается группой. Задание для групп – договориться, потом представить общий вариант от группы классу. Если кто-то из детей остался при своем мнении, группа выносит на обсуждение класса два варианта раскладки карточек. При предъявлении своего варианта классу группа рассказывает, какие трудности у них были, что помогло им договориться, найти решение.

Постепенно у детей должен появиться опыт «опредмечивания» таких историй, где

- 1) есть перестановка событий (герой видит, узнает, что случилось до этого);
- 2) разворачивается сразу несколько сюжетных линий («А в это время...», «Тем временем...» - дети должны сами, методом проб и ошибок, взаимных объяснений и согласований, изобрести способ раскладывания карточек для обозначения событий, происходящих одновременно.

5. Следующий шаг – самостоятельное составлений таких карточек группой для текста, который изучается. Учитель указывает группам, сколько карточек они должны сделать, число карточек для всех групп одинаково.

Предварительно класс договаривается о критериях, по которым будут оцениваться групповые выступления. Это может быть, например, «все ли главные события есть на карточках?», «Точно ли / понятно ли события названы?», «Все ли расставлено по порядку?».

От этой работы можно переходить непосредственно к составлению плана текста.

6. Сюжет может «опредмечиваться» иначе. Группы могут рисовать иллюстрации к тексту (например, для маленького ребенка, который еще не умеет читать сам, и может вспомнить любимую сказку по картинкам. Очень полезная и интересная работа проектного типа – создание диафильма по произведению. При этом дети учатся вычленять выявлять отдельные события, сюжетные части; разделять их на главные (которые нельзя не нарисовать) и неглавные; уточнять свое

понимание, детали (что и как расположено, как выглядят герои и предметы, о которых говорится; что означают те или иные слова (например, что такое ступа или помело бабы-яги, как их изобразить?) и т.д.

7. Способом визуализации сюжета будут составление карты пути героя, цепочки героев и т.п.
8. Особым заданием может стать самостоятельное создание «помощника», который можно использовать при пересказе текста. Слово «помощник» было придумано самими детьми. «Помощником» может быть любое средство, которое так или иначе помогает ребенку выполнить учебную задачу. Это может быть рисунок, схема, чертеж, ключевые слова, к которым можно обращаться при ответе.
9. Рисунки или серия картинок становятся основой для создания текста. Подходы к такой работе будут описаны в рекомендациях к работе с результатами по русскому языку.

Группа 3. Общие подходы

Ответ на вопрос, как развивать третью группу умений, – наиболее сложный. Фактически это ответ на вопрос «Как учить понимать текст и осознавать свое понимание?»

Основные принципы обучения, которое решает эти задачи, в основных чертах изложены при описании подходов к формированию 2-й группы умений. Но здесь о них необходимо сказать подробнее.

Обучение чтению должно строиться как обучение деятельности по обнаружению смысла. Этот смысл обнаруживается и передается:

- при чтении вслух – интонированием, паузами, акцентами, темпом и ритмом речи;
- в обсуждении прочитанного – в столкновении разных точек зрения, разных интерпретаций;
- в ответах на разного рода вопросы к тексту (от вопросов–«удивлений», фиксирующих разрывы в понимании, возникшие при первом прочтении, до вопросов итоговых работ по чтению);
- в творческой работе, работе проектного типа: создании иллюстраций к тексту, диафильмов, постановке спектаклей, в разного рода переработке текста – например, переложении сказки в пьесу;
- в письменных размышлениях о тексте, творческих работах на основе прочитанного (3-4 класс).

Всё это – смысловое чтение.

Чтение как деятельность, где обнаруживается смысл высказывания, может возникнуть только в коммуникативной ситуации: когда чтение адресовано сверстнику, когда оно интересно и нужно самому говорящему и его слушателям. Все разговоры о смысле текста должны возникать естественно: там, где обнаружились разночтения или разные оценки прочитанного.

Именно ответ адресата, его восприятие и оценка становится для ученика экраном, с помощью которого он видит то, что ему удалось или пока не удастся. Только обращаясь к другому, ребенок вынужден формулировать свое понимание, только через его реакцию он может увидеть, понятно ли он свое понимание сформулировал, убедительно ли его обосновал. Другой формой такого «экрана», который позволяет увидеть себя и свое действие со стороны, на уроках чтения может быть аудио- или видеозапись.

Коммуникативную ситуацию, в которой рождается чтение или любой «послетекст» необходимо продумать. Для кого или чего рисуется диафильм, делается инсценировка, составляется «словарик»?

Но постоянным элементом, который задает коммуникативную ситуацию, в первую очередь становится оценивание, которое достаточно рано должно перейти с полюса учителя на полюс ученика.

Ребёнок или группа читают или пишут другим, чтобы получить ответную реакцию: признание того, что удалось, и рекомендации по поводу того, что пока не получается. Критерии оценки предварительно вырабатываются всем классом. Один набор критериев характеризует чтение ученика, другой – работу группы. При этом для разных видов работы с текстом критерии будут разными.

Понимание смысла, самостоятельное его формулирование – это «шаг в незнание», трудный путь без четких опор, какие есть в первой и второй группе умений. В этой работе, как ни в какой другой, маленькому читателю нужны поддержка и помощь.

Чем обучение может ему помочь и может ли вообще? Вопрос это не риторический. Немало учителей разделяют убеждение, что выполнение заданий на эту группу умений (самостоятельные выводы, понимание авторского замысла, связей между событиями, поступками и чувствами героев и т.п.) зависит не от преподавания, а от способностей ученика. Умный ребенок – ответит, нет – ничем по большому счету не поможешь.

При репродуктивном подходе так дело и обстоит. Ребенка учат находить информацию, устанавливать простые последовательности, опознавать те или иные выразительные средства, писать стереотипные сочинения по произведению. Но ему не дают средств для самостоятельного обнаружения своего непонимания, для превращения неизвестного в понятное и самой уверенности в том, что он может найти ответы на свои вопросы.

Если мы ставим перед собой задачу обучения смысловому чтению, мы должны выстраивать его как освоение системы средств выявления и передачи смысла. Что это за средства? В первую очередь это те средства, которые помогают «озвучить смысл». Для младшего школьного возраста действует закон: «Что не выражено – не осмыслено».

Ребенку нужно помочь открыть и освоить логическое ударение, паузирование, фразовую интонацию (вопросительную, восклицательную, интонацию завершенности, незавершенности и т.д.), ритм – не просто как понятия, пройденные «темы», а как средства, которыми надо научиться пользоваться для передачи смысла.

Как меняется смысл, если логическое ударение перемещается с одного слова на другое? Можно ли прочитать текст без интонации? Как передать голосом своё понимание авторского замысла? Как повлияет на интонацию тот другой контекст? Каждый ученик должен получить достаточный опыт перечитывания текста на разные лады, его переосмысления и предъявления своего прочтения другим.

В этом же ключе осваиваются и все понятия начального «литературоведческого» курса: герой, рассказчик, метафора, олицетворение, обращение, жанр и т.д. Вводя каждое из них, учитель прежде всего задает себе вопрос: как новое понятие, новый термин помогает понимать текст?

Что нам подсказывает жанровая форма? Почему возникает именно такой метафорический ряд? А каким бы он был, если бы повествование разворачивалось от

лица другого персонажа и т.д. Без этого анализ литературного текста принесет маленькому читателю скорее вред, чем пользу.

Соответственно, для работы в классе и дома отбираются такие тексты,

- где возможны разночтения;
- где обращение к тому или иному средству передачи смысла видимым для ребенка образом изменяет смысл;
- где можно опробовать то или иное средство, поэкспериментировать с ним.

Вторым ключевым условием обучения чтению является специально выделенный в уроке «обучающий, тренировочный» этап.

Пространство класса делится на две части: «подготовительное» и «сценическое». Когда группа получает задание (например, прочитать текст, самостоятельно определив границы предложений), в группах разворачивается пробное чтение. Предметом коммуникации в нем является подготовка 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. На этапе пробы критическая оценка может быть выражена только в жанре совета, при предъявлении «готового продукта» могут высказываться и замечания, но обязательно с целью – помочь.

Без полноценного разворачивания групповой работы с первого-второго класса достижение результата невозможно.

Во-первых, потому, что только в группах каждый ученик на каждом уроке имеет возможность читать вслух другим и быть услышанным.

Во-вторых, в группе ученик получает огромный арсенал средств поддержки – от прямых советов и «репетиторства» до самостоятельного наблюдения и заимствования способов работы: интонаций, жестов, коммуникативных формул, слоев анализа и т.д.

В группе ученик высказывает свое мнение, пробует себя в разных ролях, координирует свой замысел с другими, «изобретает» типы помощи для себя и для других, оценивает свои и чужие достижения.

Из всего сказанного напрямую вытекает потребность в изменении педагогической позиции и педагогической коммуникации. Успех зависит не столько от того, насколько хорошо и интересно подает материал учитель (хотя свобода и богатство его собственной речи имеют огромное значение!). *Основной ресурс развития – опыт чтения, слушания и обсуждения, опыт своих и чужих ошибок и побед.* Роль взрослого здесь сводится не к роли учителя, который всё знает и умеет, а к роли умелого и умного организатора. Говоря словами Г.А. Цукерман, педагог доверяет детским способностям к саморегуляции и берет на себя роль модератора. Он сопровождает детское учение, а не управляет им. Он создает для ребенка возможности действовать по-новому – и терпеливо ждет, пока он созреет и будет готов действовать.

Его задача – инициировать диалог и помочь ученикам научиться слышать друг друга, когда маленький читатель говорит, спорит, соглашается или не соглашается с такими же читателями, равноправными в своих суждениях. «Кто услышал, что сейчас сказал Ваня?» «Как вы поняли, что сказал Ваня?» «Все согласны?» «Вот Ваня считает так, а Дима по-другому, кто же прав?» «Мнения разделились, что же делать?» И в этом случае на помощь приходит текст. Педагог обращает ребенка за разрешением спора к нему: «А что написано в тексте? Можем мы найти подтверждение своему мнению?»

«Может быть, нам в этом помогут какие-то фразы, отдельные слова или авторские знаки?»

И наконец, учебный курс нужно выстраивать, тонко выдерживая меру читательского труда, чтобы ученики не переставали испытывать *радость от чтения настоящей литературы*. «Не пополняя, не обновляя, а потому – растрачивая свой прежний *читательский опыт радости*», ребенок «не научается ценить совершенство произведения, отличать подлинное от фальшивого» (В.А. Левин).

На уроках всегда должно оставаться место для чтения и слушания просто для удовольствия.

Формы работы

1. Для тренировки техники чтения рекомендуется подбирать познавательные или специальные учебные тексты, не «разменивая» на эти прикладные цели художественные произведения.
2. На уроках достаточно часто должны звучать тексты в исполнении опытных чтецов – чтение учителя, аудиозаписи, аудиоспектакли, фрагменты хороших мультфильмов. Это необходимое чтение-слушание для удовольствия. Это опыт живого, целостного восприятия и переживания. Это читательский камертон – богатство интонирования, мелодики, удовольствие от самого тембра голоса Василия Ливанова, Алисы Фрейндлих или, например, Евгения Леонова.
3. Основная форма читательской работы в 1-2 классе – подготовка чтения текста вслух и экспериментирование. При этом предметом работы последовательно становятся разные средства передачи смысла, о которых шла речь выше: логическое ударение, знаки препинания, членение текста на реплики и т.д. Ученик пробует прочитывать знаки, расставлять их сам, определять, как расставили их другие дети в группе, и оценивать адекватность прочтения замыслу.

Пример подобного задания: Расставьте пропущенные знаки конца предложения 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 этом задании дети выполняют два типа работы, каждая из которых помогает прояснить смысл текста. Сначала они расставляют знаки препинания. При этом нужно, например, понять, что формально вопросительное предложение «*Где там_*» никакого вопроса не содержит, а значит, на конце его нужно ставить восклицательный знак.

А следующий этап – найти для каждого предложения верную интонацию. Так, предложение «*Вот тюлень_*» почти все третьеклассники завершают восклицательным знаком, но читают его с интонацией: «*Вот растяпа!*», что совершенно искажает смысл текста.

Пример задания-эксперимента: 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 **глядит** по сторонам.*

***Разные** облака на небе. _____*

2. *Остался Андрейка один дома. Сидит на крылечке и **глядит** 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.

Тут важно не просто установить соответствие, а прочитать каждую фразу несколько раз с разными вариантами продолжения и на своем собственном опыте обнаружить, что при чтении любой части текста важно учитывать предшествующие и предугадывать продолжение. Нить смысла может заставить вернуться назад и перечитать текст по-другому.

Для таких проб не нужно жалеть времени.

В 1-2 классе следует очень осторожно и «дозированно» вводить специальное обсуждение текста. Лучше опираться на естественные, органичные возрасту формы выявления и переживания: рисунок, выразительное чтение, разыгрывание по ролям. Не обязательно говорить, что чувствует герой, какое настроение создает стихотворение – можно попробовать передать само это чувство или настроение в чтении. Это потребует достаточно глубокого понимания и даст основу для живого и острого обмена мнениями, тонких и дифференцированных оценок.

Еще одной формой развития сложных читательских умений являются игры. Игра – это всегда весело, увлекательно и интересно. Разве не интересно поиграть в ассоциации? Солнце – цыплёнок, тарелка, золотое колесо, одуванчик оторвался. Трава – зелёный ковёр, джунгли для лилипутов. Будильник – сторож, человек-звонок. Такие сравнения помогают увидеть знакомый предмет по-разному, понять, что люди мыслят по-разному, понимают по-разному, представляют по-разному. Но в чём-то они будут едины и это единство чем-то продиктовано. Главное понять, чем? Здесь ключ к различению буквального и иносказательного смысла, к пониманию метафор, опыт извлечения контекстного значения слова или выражения.

Игра свободно переходит в экспериментирование. Почему автор так озаглавил текст? А если попробовать по-другому? Далеко не все заголовки из предложенных получают гриф «одобрено». Новый заголовок – и что-то исчезло, потерялось что-то важное.

Можно поиграть и с финалом произведения. Что, если завершить всё по-другому? Тут главное не заиграться и не превратить всё в нелепицу. Какие варианты текст «разрешает»? А какие – нет, иначе сказка перестанет быть сказкой, шутка шуткой...

Конечно, читая на уроках литературного чтения художественные тексты мы будем работать с разными вопросами к тексту. Их задают авторы учебников, ставит сам учитель. Преподавание – это во многом искусство вопроса. Но и в эту сферу лучше сразу включать учеников. Пусть обсуждение начинается с детских вопросов-«удивлений». После первого знакомства с текстом учитель просит сказать или

записать, что осталось непонятным, что интересно. Эти вопросы фиксируются на доске, группируются. Дальше можно спланировать обсуждение так, чтобы на какие-то вопросы ученики ответили друг другу. А более сложные поведут весь дальнейший урок за собой, потребуют перечитывания, обмена мнениями.