

Чему учить, обучая ребенка чтению?

И.И. Тихомирова

В недавно вышедшей книге «Воспитание успешного ребенка в компьютерном веке» [1] ее автор О.С. Фомичева утверждает (а утверждение это основано на многолетней практике общения с детьми в Московском Дворце юных), что успешное вхождение ребенка в информационное общество зависит от реализации творческого потенциала детей, от развития их способности к восприятию символической информации. А это, в свою очередь, определяется развитием мышления, фантазии, умения выразить себя словом, культурой общения с другими, умением настроиться на их волну. Символическая информация закодирована во всем многообразии жизни, в том числе в разных видах искусства. Но более всего она закодирована в языке. Чтобы человек был востребованным и признанным в современном обществе, его надо с детства учить метафорически мыслить, выражать словами свои мысли, эмоционально включаться в жизненные позиции других и ставить себя на их место, соглашаться и спорить, фантазировать и представлять. Иными словами, **ребенка надо готовить к тому, чтобы он умел реагировать на множественность и многообразие мира.**

Все эти качества личности более всего тренируются и развиваются в процессе чтения. Слова, обороты, метафоры, образы, напоминающие текст, дают импульс для рождения собственных образов, аналогий, ассоциаций, идей. Читающему ребенку важно понимать, что стоит за словом, жестом, взглядом, поступком персонажа, что стоит за каждым образом, за текстом в целом. Чтобы компьютер не разрушал психику ребенка, ему надо помочь сформироваться в думающего человека, способного вый-

ти за пределы получаемой информации, стать не потребителем, а творцом. На развитие этих качеств, а следовательно, полноценной личности, и должна быть нацелена вся система обучения детей чтению. Естественно, что материалом, на котором ребенок будет учиться читать, должна быть классическая литература, более всего ориентированная на возбуждение в читателе его собственных чувств и мыслей, на «внедрение» сознания в глубину жизни, на развитие речевого богатства личности. «Облегченная» литература типа комиксов, «страшилок», детективов и проч., в противовес классике, рассчитана на лень мысли, на убаюкивание воображения, на лингвистический стандарт, на речевую бедность.

Рассмотрим с этих позиций некоторые концепции «изучающего чтения» (термин Н.Н. Светловской), которые нашли претворение в нынешних программах обучения чтению детей в начальной школе (и не только в ней), в учебниках и пособиях. Мы сосредоточим свой взгляд не на выработке техники чтения, т.е. на умении складывать из букв слова, из слов – предложения (это особая задача), а на его **содержательном аспекте.**

Вхождение России в информационное общество породило и активизировало соответствующую стратегию в деятельности образовательных учреждений, в том числе и в отношении чтения детей. Само определение понятия «чтение» стало напрямую связываться с поиском, получением и воспроизведением информации, т.е. «фактов, объектов, явлений, процессов», заключенных в тексте. Задача педагога в этом случае состоит в том, чтобы выработать в ребенке способность запомнить и пересказать текст, найти в нем те или иные элементы. Типичные вопросы, которые учитель задает детям на уроке при таком подходе: назовите главных героев; опишите, как они выглядели, что произошло; перескажите один из эпизодов; что вы узнали из прочитанного

и т.п. Их цель – тренировать внимание, навыки репродуктивной деятельности, умение вычленять требуемые сведения, воспроизводить их. Эта концепция в наши дни является преобладающей, и нет необходимости ссылаться на ее авторство.

К более усложненному варианту информационной концепции может быть отнесена концепция известных теоретиков литературного образования Г.Г. Граник и О.Л. Соболевой, изложенная и конкретизированная ими в серии книг «Путешествие в страну книги» [2], рассчитанных на семейное чтение. По их мнению, траектория развития ребенка в процессе чтения должна направляться от текстовой информации – к подтекстовой, и от подтекстовой – к концептуальной. Соответственно этому выстраивается система усложняющихся тестов: начиная с того, что лежит на поверхности текста, к тому, что под ним скрыто, и далее к авторскому взгляду на мир.

В последние годы широко распространен подход к самому понятию «чтение» и к соответствующей направленности читательской деятельности. Он нацелен на логическую доминанту, предполагающую способность читателя осмысливать, интерпретировать и анализировать текст, решать проблемные вопросы. Примером такого подхода могут служить компьютерные программы «Семейные чтения» супругов Невских из Эстонии. Широко известные в библиотечной сфере, эти программы предлагают разные варианты бесед о художественных классических произведениях, адресованные детям разного возраста, начиная с малышей и кончая старшеклассниками. Алгоритмы бесед определяются как их целью, так и содержанием самого произведения. К каждому из них предлагается целый перечень вариантов вопросов (к «Фаусту», например, их более сорока). Изменение целей беседы влечет за собой и изменение ее хода и логики.

Применительно к школьному обучению данное направление

наиболее четко выражено в книге «Развивающее чтение» [3] профессора Л.П. Засориной, где приводятся разные типы развивающих уроков. «Главное внимание педагога на уроках развивающего чтения, – утверждает она, – обращено на смысловое восприятие текста, на умение считывать логику построения фраз, целостного текста, истолковывать его». Отсюда вытекает весь набор вопросов: что, кто, где, когда, как, почему и каким образом. Качество текста, по мнению автора, для такого рода тренинга не имеет принципиального значения. Он может быть сконструирован самим учителем в соответствии с темой и целью урока, доминантой которого является речемыслительная деятельность школьника по образцу урока русского языка.

При всем различии информационного и смыслового подходов к пониманию сущности самого процесса чтения и его развивающего эффекта они имеют много общего. Оба они сосредотачивают внимание учителя и ребенка на тексте книги и манипуляции с ним. Главная идея урока и домашних заданий – работа с текстом как объектом изучения, находящимся вне личности читающего ребенка. **Субъективная сторона отношения читателя к произведению в данных стратегиях выходит, как правило, за рамки цели уроков.** Собственные мысли ребенка по поводу прочитанного, его чувства, образы, воспоминания, представления, вызванные произведением, остаются не востребованными и не реализованными. Вопросы, над которыми ему предлагается думать, его как личность не волнуют, ибо они не связаны с его актуальными жизненными задачами. Важно и другое: мотивация чтения при таких подходах и стратегиях вызвана чаще всего не личными потребностями читателя, его интересами и внутренними побуждениями, а заданиями, оценками, т.е. чисто учебными целями. И еще одно обстоятельство объединяет названные стратегии изучения литературы: **читательское раз-**

витие в обоих случаях напрямую связывается с увеличением скорости чтения. Учитель часто озабочен не столько развитием ребенка как читающей личности, сколько увеличением скорости озвучивания текста и правильным его воспроизведением.

Отдельно остановимся на концепции известного теоретика и методиста в области изучающего чтения Н.Н. Светловской, чьи идеи имеют широкое распространение и поддержку в современной школе. Коснемся преимущественно ее нового учебного пособия «Обучение детей чтению. Практическая методика» [4], написанного совместно с Т.С. Пиче-Оол и предназначенного для будущих учителей начального образования.

В первом параграфе книги, названном «Что такое чтение», дается определение: «Чтение – это беседа книги с читателем, а не наоборот». Беседа в данном случае из диалога, предполагающего прямую и обратную связь собеседников, превращена в монолог автора, не допускающий проявления ответной реакции читателя («а не наоборот»). Можно было бы принять это определение за неудачную метафору, если бы вся последующая методическая система обучения чтению не вытекала из него и не подчинялась ему. Предлагаемая модель односторонней связи лишает ребенка права высказывать свое субъективное отношение к прочитанному, свои мысли и чувства, свое понимание происходящего в книге. Он предстает здесь как «слушатель» чужой речи, задача которого – внять голосу автора и воспроизвести вслух или про себя то, что он сказал. Таким образом вся система обучения ребенка чтению носит репродуктивный характер. Ребенок в ней – лишь объект читательского развития, а не его субъект. Возможно, что реализация именно этой концепции дала основание Н.Н. Светловской еще ранее сформулировать парадоксальный по своей сути «Закон провоцирования обучением нежелания читать» [5].

Новая книга автора может лишь

подтвердить открытый ею закон. Характерно в этой связи высказывание одного юного петербуржца: «Раньше, еще до школы, я любил читать, и мы с мамой прочитали много детских книг, они у меня до сих пор остались в памяти. Но как только я пошел в школу, я перестал любить это занятие. Особенно я ненавижу анализировать текст. И я сказал себе: вообще не буду больше читать». Под этим высказыванием могли бы подписаться сотни тысяч наших учеников.

В данной модели чтения особенно «не повезло» эмоциям. Вопреки установленному психологами выводу, что восприятие художественного произведения начинается с чувства и проходит через него, «переживанию» Н.Н. Светловская в иерархии читательских действий учащихся отводит одно из последних мест – после запоминания, пересказа, анализа и оценки прочитанного. Можно заранее угадать, что «переживание» после ненавистного анализа произведения будет всего скорей со знаком минус. Школа, таким образом, преграждает литературе путь к сердцу читателя и возводит это



в закон. Надо ли удивляться кризису детского чтения в нашей стране, опасные последствия которого мы уже пожинаем в виде так называемой негативной идентичности подростков: наркомании, преступности, агрессивности и других асоциальных проявлений. Литературная классика, лишенная обратной связи с читающим ребенком, становится бессильной противостоять деструктивным явлениям, происходящим в детской среде и в обществе в целом. Ее облагораживающее влияние, способность регулировать душевные состояния и поведение человека, развивать его творческий потенциал сводятся на нет. Не может она помочь и новым скринэйджерам (от «скрин» – экран, и «тинэйджер» – подросток) в формировании языковой культуры, символического мышления, в предупреждении опасности попасть в рабство к компьютеру.

Акция «Чтение», начатая выступлением заместителя директора Российской государственной детской библиотеки Е.И. Голубевой в газете «Книжное обозрение» в 2000 г., переросла в «Конгресс в защиту чтения», проведенный в сентябре 2001 г. при содействии Министерства РФ по делам печати, Министерства образования и Министерства культуры. По итогам его разработана Концепция национальной программы «Чтение». Во всех ее документах [6] красной нитью проходит тревога общества по поводу состояния детского чтения в стране.

Детское чтение как духовный ресурс России ставится ныне в один ряд с важнейшими государственными задачами обеспечения безопасности России, сохранения и развития национальной культуры. Ни у кого уже нет сомнения, что положение с детским чтением надо менять безотлагательно. Эта задача может быть решена коллективными усилиями разных социальных институтов, в том числе семьи, библиотеки, детского сада, средств массовой информации. Но все же первое место здесь принадлежит школе, и прежде всего начальной, так

как именно она начинает формировать как навыки чтения, так и отношение к этому роду духовной деятельности.

Специалистами, деятелями искусства, вековым опытом литературного воспитания признано, что **чтение только тогда становится внутренней потребностью человека, когда оно проходит через эмоциональную сферу личности и индуцируется в ней.** Когда в процессе чтения, следя за судьбой героя, ребенок страдает и радуется за него, когда эти горести и радости он переживет сполна, когда в чужом узнает свое, когда почувствует неповторимую и незаменимую ничем другим прелесть тревоги сердца и исканий собственной мысли – только тогда и может возникнуть любовь к чтению. Чтобы в школе утверждался противоположный ныне действующему «Закон провоцирования школой желания читать», надо исходить именно из субъективной значимости чтения для личности ребенка. Сам феномен чтения должен пониматься как **диалог писателя с читателем, в котором читатель имеет право на реализацию обратной связи и с автором, и с его героями.** Если воспользоваться лексикой Н.Н. Светловской, то определение понятия «чтение» надо бы сформулировать так: **«Чтение – это беседа книги с читателем и наоборот».**

Ориентация всей системы «изучающего чтения» на ребенка как субъекта читательской деятельности предполагает смену парадигм: от репродуктивной – к творческой.

В книге, с которой я начала свой разговор на тему, чему учить нынешнего ребенка, уча его читать, О.С. Фомичева привела знаменательное высказывание немецкого лингвиста и философа Вильгельма Гумбольда, которое позволю себе воспроизвести: «Люди понимают друг друга тем, что затрагивают друг в друге то же звено цепи чувственных представлений и понятий, прикасаются к той же клавише своего духовного инструмента, вследствие чего в каждом восстают соответствующие, но не те же понятия».

«Соответствующие, но не те же понятия» – вот где заложен источник читательского творчества, собственно от открытия, идущего от личности, ее жизненного уникального опыта и в то же время подсказанного читаемым произведением. Поддержка, востребование, возбуждение на уроке читательского творчества и должно стать центром всей системы обучения чтению, ибо в нем и заключен импульс интереса к общению с книгой.

Надо сказать, что мысль, высказанная немецким ученым, для отечественной традиции литературного образования и воспитания не нова. Она восходит еще к XIX веку, к трудам В. Острогорского, В. Стоюнина. В XX веке ее развили М. Рыбникова, Л. Выготский, Н. Рубакин, В. Сухомлинский. Особо четко эта мысль была очерчена в статье эстетика В. Асмуса «Чтение как труд и творчество», написанной в начале 60-х годов. В конце 80-х ее философски разработал А. М. Левилов в своем труде «Автор-образ-читатель». Суть взглядов перечисленных теоретиков и практиков состоит в том, что **чтение понимается как вид творчества, сходный по природе с литературным**. Создавая произведение, писатель рассчитывает на отклик читателя: на его самостоятельную мысль, на его эмоциональную реакцию, на способность создавать свои образы в ответ на образы писателя, на активность ассоциативных связей.

Именно наличие субъективного творчества читателя позволило Н. Рубакину сформулировать вывод: «Сколько читателей, столько и содержания произведения» – и подчеркнуть, что главное в чтении – не текст сам по себе, а мысли, чувства, образы, вопросы, которые рождаются в душе читателя.

Многие учителя интуитивно нащупывают путь от литературного произведения к сердцу читателя. Их опыт нуждается в поддержке и защите. Радеют порой находки сельских учителей, далеких от теоретических

изысканий деятелей РАО. Не могу удержаться, чтобы хотя бы кратко не рассказать **об опыте учительницы М.К. Ковалевой из Октябрьской средней школы Волосовского района Ленинградской области**. Суть ее метода, названного «Слушаю – чувствую – осознаю – выражаю в общении с другими» [7], состоит в том, что каждый ученик, участвующий в разговоре о произведении, прежде чем высказать свою точку зрения, должен повторить то, что сказал предыдущий собеседник, открывая таким образом свой путь к пониманию другого. Слушая же свою мысль в пересказе собеседника, ребенок ощущает, что его услышали, приняли. Размышление детей учитель организует заданием рассказать: что я вижу, что я слышу, что я чувствую. Произведение реализуется, таким образом, в мыслях и чувствах читателей, в их высказываниях, общении и совместном творчестве.

Приведенный пример – лишь частный вариант, олицетворяющий собой смену приоритетов – чтения как средства получения информации, тренирующего внимание и память ученика, чтением как явлением культуры, ориентированным на саморазвитие и самосознание личности, на активизацию и реализацию ее творческого потенциала. Такого рода коллективная работа нацелена не столько на обучение, сколько на самораскрытие ребенка, на осознание им богатства собственного внутреннего мира через восприятие литературного произведения. Учась слушать других и одновременно выражать словами свои собственные мысли, чувства и представления, ребенок обретает веру в себя, начинает ощущать состояние успеха. Общение по поводу прочитанного литературного произведения перерастает в данном случае в осознание каждым участником этого обсуждения своего «Я». Одновременно с открытием **личностного смысла прочитанного** ребенок приходит к открытию жизни, ее ценностей, к осознанию возможностей человека. Умная книга, проходя через

творческое сознание ребенка, реализую себя в мыслях, чувствах, ассоциациях и образах и активизируясь в общении с другими, боится его в настоящем и будущем от порабощения электронными носителями информации, помогает осознать, что они лишь помощники человека, а не заменители его творческой силы.

Культурологический подход к чтению, которого потребовала новая жизненная реальность, не исключает его частных значений, зависящих от конкретных целей. Чтение может быть и получением информации, и смысловым толкованием текста; оно может быть эмоциональным и рациональным, скоростным и медленным, но как ценность культуры оно только тогда приобретает духовно-нравственное значение, возвышающее человека, когда станет моментом **творческой самореализации личности, основанной на обратной связи читателя с искусством слова.**

Не в таком ли понимании сущности чтения надо искать точку опоры для выхода его из кризиса, не здесь ли кроется гарантия успешного вхождения ребенка в новый мир и не тут ли

находится «центр тяжести» обучения детей искусству чтения?

Литература

1. Фомичева О.С. Воспитание успешного ребенка в компьютерном веке. – М.: Гелиос, 2000.
2. Граник Г.Г., Соболева О.Л. Путешествие в страну книги. – М.: НПО Образование, 1998.
3. Засорина Л.Н. Развивающее чтение: Кн. для учителя. – СПб.: Сударыня, 1996.
4. Светловская Н.Н., Пиче-Оол Т.С. Обучение детей чтению: Практическая методика. – М.: Академия, 2001.
5. Светловская Н.Н. Основы науки о читателе. Теория формирования типа правильной читательской деятельности. – М.: Магистр, 1993. С. 70.
6. См.: Чтение. Общество. Государство: Мат. к Всерос. конгрессу в поддержку чтения. – М.: Сирпп, 2001.
7. Мир детской жизни. – СПб., 1997. С. 14–17.

Ираида Ивановна Тихомирова – канд. пед. наук, доцент Санкт-Петербургского гос. Университета культуры и искусства.

Учебно-методический центр «Школа 2100»

приглашает школы, работающие по учебникам Образовательной системы «Школа 2100»,

принять участие в ежегодном мониторинге по итогам обучения детей

предметам гуманитарного цикла по учебникам Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной:

- обучение грамоте – 1-й класс (апрель);
- русский язык – 2, 3, 4-й классы (май);
- чтение – 4-й класс (сентябрь).

Используемые измерительные средства разработаны сотрудниками лаборатории экономики образования Московского городского педагогического университета. Данные измерительные средства стандартизированы и прошли апробацию на массиве учащихся (более двух тысяч человек).

Мониторинг проводится на платной основе.

Справки и запись по телефону: (095) 368-42-86.

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru