

**Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова**

**ТЕХНОЛОГИЯ ПРОДУКТИВНОГО ЧТЕНИЯ:  
ЕЁ СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ  
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Москва  
**БАХАСС**  
2014

УДК 371.027.21(035.3)  
ББК 74.26  
Б91

**Бунеева, Е.В.**  
Б91      Технология продуктивного чтения: её сущность и особенности использования в образовании детей дошкольного и школьного возраста / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. – М. : Баласс, 2014. – 43 с.

УДК 371.027.21(035.3)  
ББК 74.26

Данное издание в целом и никакая его часть не могут быть скопированы без разрешения владельца авторских прав

© Бунеева Е.В., 2014

## ТЕХНОЛОГИЯ ПРОДУКТИВНОГО ЧТЕНИЯ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ТИПА

Задачи непрерывного литературного образования мы как авторы пособий для дошкольников, учебников по русскому языку, литературному чтению и литературе для начальной, основной и старшей школы целенаправленно и последовательно решаем уже более 15 лет. В представлении о ребёнке-читателе для нас на любой ступени образования значимы читательская самостоятельность, инициативность, способность к активному слушанию, пониманию, готовность и умение задавать вопросы, высказывать свои суждения, мнения по возникающим вопросам и проблемам, строить умозаключения, поскольку от сформированности этих умений и качеств зависит продуктивный характер чтения.

С позиции деятельностного компонента содержания образования выращивание грамотного читателя требует обеспечения полноценного восприятия и понимания прочитанного текста, «переживания» литературного произведения искусства читателями разных возрастов. Это возможно, если обеспечить воспитателя, учителя средствами целенаправленного развития в ребёнке читателя; создать эффективные методики, учитывающие специфику читательского развития на разных этапах детства.

Разработка методического (технологического) оснащения педагогов велась нами с **учётом актуальных научных исследований**. Так, в методике литературного образования (В.В. Голубков, Н.И. Кудряшев, Н.О. Корст, О.И. Никифорова, Н.Д. Молдавская, З.И. Романовская, В.Г. Маранцман, Т.Д. Полозова, О.Ю. Богданова и др.) под **восприятием** произведений искусства понимается деятельность, в которой синтезируются процессы как мышления, памяти, воображения, так и эмоциональной сферы ребёнка.

Восприятие – процесс, предполагающий не пассивное созерцание, а внутреннее активное содействие, сопереживание героям, которое проявляется в воображаемом перенесении на себя событий, в результате чего возникает эффект личного участия в них, личного присутствия.

В целом восприятие художественных произведений дошкольниками и младшими школьниками обнаруживает следующие **характеристики**.

1. Господство наивно-реалистического восприятия при самостоятельном чтении и оценке произведения. «Наивный реализм» – естественная доминанта восприятия дошкольников и младших школьников. Он ведёт к слиянию искусства с действительностью и наделяет ребёнка эмоциональной активностью,

силой сопереживания, целостностью впечатления, хотя оно довольно схематично и порой не слишком логично.

2. Понимание событий, о которых идёт речь в тексте, происходит намного интенсивнее, чем работа творческого воображения.

3. Эмоциональная реакция намного опережает другие стороны восприятия, часто она даже не мотивирована самим текстом.

4. Характер и полнота восприятия художественного произведения в первую очередь определяются конкретно-чувственным опытом маленького читателя, сформированностью его эмоциональной сферы, умением воссоздать словесные образы, соответствующие авторскому тексту.

5. Читатели-школьники постепенно начинают отделять художественный вымысел от правды жизни.

6. В отличие от дошкольников у младших школьников появляется внимание к автору – создателю художественного текста, к эстетической стороне произведения. Однако осмысление позиции автора через художественную форму у младших школьников минимально.

Данные характеристики восприятия в процессе чтения художественного текста детьми дошкольного и младшего школьного возраста нельзя рассматривать как раз и навсегда заданные. В зависимости от социальной ситуации развития, от педагогических условий ребёнок может присваивать их ускоренно или задерживаться на той или иной стадии. Очевидно, что переход ребёнка с уровня первичного (эмоционального) восприятия в дошкольном возрасте на уровень образного в начальной школе требует соответствующего научно-методического сопровождения.

**Понимание текста** – другое важное качество читателя. С одной стороны, оно несёт на себе возрастную специфику; с другой стороны, развивается (за редким исключением) только в условиях специально организованной читательской деятельности (семейные или совместные чтения, занятия по чтению и т.п.). Недооценка подобной деятельности на ступени дошкольного образования нередко приводит к тому, что в школу приходит ребёнок, в той или иной степени владеющий техникой чтения, то есть умеющий артикулировать написанное, но, возможно, потерянный для чтения (читать не любит; прочитанное не может объяснить, истолковать, оценить, соотнести с реальностью или миром литературного произведения).

**Именно полноценное для конкретного читателя восприятие и понимание текста мы называем основным «продуктом» чтения любого текста.**

Говоря о понимании текста, следует прежде всего различать информацию «а) содержательно-фактуальную, б) содержательно-концептуальную и в) содержательно-подтекстовую» (И.Р. Гальперин, 17, с. 26). Содержательно-фактуальная информация содержит сообщения о фактах, событиях, процессах и т.д.,

которые происходят или будут происходить; она эксплицитна по своей природе, то есть всегда выражена вербально. Единицы языка обычно употребляются в их прямых, предметно-логических, словарных значениях, закреплённых за этими единицами социально обусловленным опытом. Содержательно-концептуальная информация сообщает читателю индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями, описанными средствами содержательно-фактуальной информации, понимание их причинно-следственных связей; их значимости в социальной, экономической, политической, культурной жизни народа, включая отношения между отдельными индивидуумами; их сложного психологического и эстетико-познавательного взаимодействия. Такая информация извлекается из всего произведения и представляет собой творческое переосмысление указанных отношений, фактов, событий, процессов, происходящих в обществе и представленных писателем в созданном им воображаемом мире. Этот мир приближённо отражает объективную действительность в её реальном воплощении. Содержательно-концептуальная информация не всегда выражена с достаточной ясностью. Она даёт возможность, и даже настоятельно требует, разных толкований. Таким образом, различие между содержательно-фактуальной и содержательно-концептуальной информацией можно представить себе как информацию бытийного характера и информацию эстетико-художественного характера, причём под бытийным следует понимать не только действительность реальную, но и воображаемую. Содержательно-концептуальная информация – преимущественно категория текстов художественных, хотя может быть получена из научно-познавательных текстов. Различие здесь лишь в том, что в научных текстах она всегда выражена достаточно ясно, в то время как в художественных для декодирования содержательно-концептуальной информации требуется мыслительная работа. При этом надо чётко осознавать, что данный вид текстовой информации не сводится к идее произведения. Это замысел автора плюс его содержательная интерпретация.

Содержательно-подтекстовая информация представляет собой скрытую, факультативную информацию, извлекаемую из содержательно-фактуальной благодаря способности единиц языка порождать ассоциативные и коннотативные значения, а также благодаря способности предложений внутри содержательно-фактуальной информации приращивать смыслы (17, с. 26–28).

Разрабатывая технологию продуктивного чтения, мы опирались на вышеназванные положения о видах текстовой информации (далее мы для удобства называем их фактуальной, концептуальной и подтекстовой информацией), а также на природосообразную теорию формирования типа правильной читательской деятельности, или теорию формирования читательской самостоятельности, автором которой является доктор

педагогических наук, профессор Н.Н. Светловская [24, 25]. В основе данной технологии, в свою очередь, лежат исследования по психологии читательской деятельности доктора педагогических наук Г.Г. Граник и её соавторов [18].

Теория формирования типа правильной читательской деятельности в том виде, как она описана автором [24], обеспечивает последовательность естественных для любого читателя шагов при самостоятельном чтении книги, включение его в «общение» с автором. Для нас, как уже было сказано, принципиально важным было обеспечить **готовность** дошкольников и школьников к такой читательской самостоятельности. Мы исходили из того, что только обеспечивая в педагогически организованном процессе деятельности чтения (сначала – чтения-слушания и только потом – самостоятельного чтения) полноценное для конкретного читателя (в том числе и дошкольника) полноценное восприятие и понимание любого текста, можно формировать у ребёнка потребность в чтении, развивать его эмоционально, эстетически и т.д. В то же время полноценное восприятие и понимание возможны только при условии присвоения читателем соответствующих методик и приёмов чтения.

Итак, **технология продуктивного чтения**, в соответствии с изложенными выше научными основаниями, – это природосообразная образовательная технология, опирающаяся на законы читательской деятельности и обеспечивающая с помощью конкретных приёмов чтения полноценное восприятие и понимание текста читателем, активную читательскую позицию по отношению к тексту и его автору. Кроме того, мы принимали во внимание, что решение задач литературного образования предполагает поиск сочетания устойчивых законов психологии, филологии и педагогики и неповторимости их проявления в каждом конкретном тексте.

С позиции структуры читательской деятельности разработанная нами технология предполагает три этапа работы с текстом (естественные для любого читателя).

### **I. Работа с текстом до чтения**

*Цель* – развитие такого важнейшего механизма речи, как антиципация (умение предполагать, прогнозировать содержание текста по заглавию, фамилии автора, иллюстрации, группе ключевых слов).

*Главная задача взрослого* – вызвать у ребёнка желание, мотивацию прочесть книгу (текст).

1. В детском саду дети листают, рассматривают книгу, задают вопросы взрослому; в начальной школе читают фамилию автора, заглавие произведения, рассматривают иллюстрацию, которая предшествует тексту, затем высказывают свои предположения о героях, теме, содержании.

Если дети читают текст дома самостоятельно, этап антиципации сохраняется. Работа в классе начинается с вопросов: «Какими были ваши ожидания? Какие вопросы до чтения у вас возникли?»

кали? На что вы обратили внимание перед чтением и почему?» и т.п.

2. Педагог предлагает прочитать текст, проверить возникшие предположения.

## **II. Работа с текстом во время чтения**

*Цель* – восприятие и понимание текста, создание его читательской интерпретации. Под интерпретацией понимается истолкование и оценка текста.

*Главная задача взрослого* – обеспечить полноценное восприятие текста и понимание его содержания (фактуальной и подтекстовой информации).

1. Дошкольники слушают чтение взрослого, младшие школьники могут самостоятельно читать текст про себя в классе или дома с установкой провести диалог с автором и проверить свои предположения и ожидания.

2. Чтение (перечитывание) вслух (изучающее чтение, в ходе которого используются такие приёмы анализа текста, как диалог с автором и комментированное чтение). Объём текста, требующего подобного «медленного» чтения, определяет взрослый с учётом художественной задачи текста и читательских возможностей детей.

По ходу чтения должна вестись и словарная работа (объяснение и уточнение значений слов). В этом случае она становится мотивированной и интересной: ведь именно в ходе чтения становится понятно, какие слова нуждаются в толковании, а само слово толкуется в контексте, а не вне его.

3. Беседа по содержанию текста в целом, выборочное чтение. Обсуждение читательских интерпретаций.

## **III. Работа с текстом после чтения**

*Цель* – корректировка читательской интерпретации в соответствии с авторским смыслом.

*Главная задача взрослого* – обеспечить углублённое восприятие и понимание текста на уровне концептуальной информации.

1. Педагог в ходе обобщающей беседы ставит концептуальный вопрос к тексту в целом. Результатом ответа на этот вопрос должно стать понимание авторского смысла.

2. Рассказ взрослого о писателе и беседа с детьми о его личности рекомендуются после чтения произведения, а не до, поскольку именно после чтения эта информация ляжет на подготовленную почву: ребёнок сможет соотнести её с тем представлением о личности автора, которое у него сложилось в процессе чтения. Кроме того, грамотно построенный рассказ о писателе углубит понимание прочитанного произведения.

Сведения о биографии писателя, об истории создания произведения можно сообщить и до чтения, если это оправданно.

3. Повторное обращение к заглавию произведения и иллюстрациям. Беседа о смысле заглавия, о его связи с темой, авторским смыслом и т.д.



Вопросы по иллюстрации: «Какой именно фрагмент текста проиллюстрировал художник (а может быть, это иллюстрация ко всему тексту в целом)? Точен ли художник в деталях? Совпадает ли его видение с вашим?» и т.д.

#### 4. Выполнение творческих заданий.

Уточним, что мы понимаем под **творческим заданием**. На наш взгляд, творческое задание обязательно предполагает самостоятельность ребёнка при его выполнении. В этом случае творческий характер будут носить не только задания типа «Проиллюстрируй...», «Сочини...», «Придумай...», но и такие, как «Самостоятельно составь план», «Докажи, что...» и т.п.

Педагог выбирает творческие задания для третьего этапа работы с текстом, учитывая

- художественные задачи текста (например, многие рассказы К.Г. Паустовского помогают увидеть необычное в обычном, повседневном, а это значит, что творческое задание может быть связано со сферой воображения: иллюстрирование, пересказ от лица одного из героев, устное словесное рисование и др.);

- особенности класса в целом и возможности отдельного ребёнка (например, к рассказам К.Г. Паустовского можно дать творческие задания по группам, дифференцировать: детям с художественными наклонностями предложить иллюстрирование, «музыкантам» – подобрать музыкальный ряд, детям с развитым чувством языка – подготовить устное словесное рисование);

- учебные задачи (например, если педагог сосредоточен на развитии устной речи, следует выбрать соответствующие задания).

Однако главный критерий для выбора заданий на данном этапе – это **ориентир на наиболее активно включившуюся у детей в процессе чтения текста сферу читательской деятельности** (В.Г. Маранцман; 22).

Из четырёх сфер читательской деятельности (эмоциональная, воображения, осмысление содержания, реакция на художественную форму) самая развитая у дошкольников и младших школьников – это *сфера осмысления содержания*. Поэтому методика предлагает педагогу большой выбор заданий, связанных с этой сферой: рассказ о герое, событии; выборочный и краткий пересказ; составление плана, структурной модели текста; постановка вопросов к тексту, ответы на вопросы и др.

*Реакция на художественную форму* у большинства детей-читателей зачастую отсутствует. Отсюда ограниченный перечень заданий, связанных с этой областью восприятия: подробный художественный пересказ, стилистический эксперимент, стилизация, наблюдение над языком, художественными особенностями текста; сопоставление литературного произведения с его художественной основой (например, сказка, написанная А.С. Пушкиным, и сказка, рассказанная Ариной Родионовной).



Как мы уже говорили выше, *эмоциональная сфера* у детей работает активно, но эмоции читателей в этом возрасте, как правило, не носят эстетического характера, они порождаются наложением на текст собственного жизненного опыта. Задания, направленные на развитие этой сферы, могут быть следующими: выразительное чтение, сопоставление литературного произведения с другими видами искусства, оживление личных впечатлений по ассоциации с текстом и др.

*Сфера воображения* чрезвычайно важна для формирования ребёнка-читателя. Развитию творческого воображения способствуют следующие задания: составление диафильма, киносценария, комикса по тексту; творческий пересказ, иллюстрирование, изготовление карт, схем, макетов, чтение по ролям, инсценирование, драматизация и др. Конечно, подобное деление условно: ведь чтение по ролям, например, работает и на осмысление содержания, и на эмоциональную сферу, усиливает реакцию на художественную форму и т.д.

На основе технологии продуктивного чтения нами была разработана **технологическая карта урока** литературного чтения в начальной школе и урока литературы 5–6 классах (см. таблицу 1 на с. 9).

Таблица 1

**Технологическая карта урока литературного чтения  
(1–4 кл.) и литературы (5–6 кл.)**

Этап урока	Содержание	Деятельность педагога	Деятельность детей
Организационный момент.	1. Общая готовность детей к уроку.  2. Концентрация внимания детей.  3. Общий план действий.	1. Проверка готовности.  2. Выбор эффективного способа, приёма концентрации внимания.  3. Наличие общей установки на урок.	1. Самоконтроль готовности.  2. Реакция на учителя, внимание.  3. Самоопределение: – знаю, что буду делать; – понимаю, хочу делать или нет; – думаю, что могу сделать.
Этап I. Работа с текстом до чтения.	1. Проверка домашнего задания.	1. Выбор способа проверки (критерии: необходимость проверки, активность способа, соответствие теме и типу урока, обратная связь, создание возможности для учащихся корректировать свою работу, формировать навык самооценки и самоконтроля).	1. Свободное владение знакомым материалом. Умение работать самостоятельно, по цепочке, в парах и группах с использованием ранее изученного и освоенного инструментария.

Этап урока	Содержание	Деятельность педагога	Деятельность детей
	<p>2. Актуализация знаний, появление темы, проблемы урока.</p> <p>3. Антиципация чтения.</p> <p>4. Появление целей урока.</p>	<p>2. Точность подобранных заданий (в том числе и по традиции), их объём и характер, связь с темой нового урока. Способ постановки темы, проблемы урока.</p> <p>3. Организация подготовки учащихся к чтению текста, прогнозирование его содержания и тематической, эмоциональной направленности в соответствии с их возрастом.</p> <p>4. Постановка целей урока с учётом общей (учебной, мотивационной, эмоциональной, психологической) готовности учащихся к работе.</p>	<p>2. Умение зафиксировать затруднение или удивление, выразить их в речи, самостоятельно сформулировать тему урока.</p> <p>3. Определение смысловой, тематической, эмоциональной направленности текста, выделение его героев (самостоятельное) по названию, имени автора, ключевым словам, предшествующей тексту иллюстрации, с опорой на читательский опыт.</p> <p>4. Принятие целей урока, готовность к чтению и обсуждению текста.</p>
Этап II. Работа с текстом во время чтения.	<p>1. Первичное чтение текста.</p> <p>2. Перечитывание текста (в случае необходимости).</p>	<p>1. Выбор вида первичного чтения (самостоятельно учащимися, комбинированное, чтение учителем; вслух или про себя) с учётом специфики текста, возможностей учащихся, целей и задач урока, общей художественной задачи текста. Выбор способа выявления первичного восприятия (беседа, тест, фиксация первичных впечатлений, письменные ответы на вопросы, с помощью смежных видов искусств) с учётом особенностей текста, возрастных и индивидуальных возможностей учащихся. Соотнесение качества первичного восприятия с содержанием последующей работы, внесение необходимых корректив.</p> <p>2. Целевое обоснование этапа, связь с результатами выявления первичного восприятия. Организация медленного, «вдумчивого» чтения, диалога с автором через текст, вычитывание подтекста. Постановка к тексту вопросов разной смысловой направленности, соотнесение объёма фактуальных и подтекстовых вопросов с художественными особенностями текста и возможностями учащихся.</p>	<p>1. Самостоятельное чтение (или чтение-слежение, чтение-слушание) в соответствии с программными требованиями к качеству чтения (осмысленность чтения). Наличие первичной эмоциональной реакции на текст, её адекватность тексту. Умение выразить свои чувства, мысли. Проверка своих предположений о содержании и героях текста, рефлексия: «Почему прогноз оказался неточным? Какой информации оказалось недостаточно?» и т.д.</p> <p>2. Умение включаться в диалог с автором и с учителем, отвечать на вопросы учителя с опорой на текст, аргументировать свою точку зрения. Проявление внимания к суждениям товарищей, стремление найти и «разгадать» авторские подсказки в тексте.</p>

Этап урока	Содержание	Деятельность педагога	Деятельность детей
	3. Беседа по содержанию в целом.	<p>Краткий и ёмкий комментарий текста.</p> <p>Деление текста на смысловые части и постановка уточняющего вопроса к части. Организация в случае необходимости попутного составления плана, пересказа (в том числе и с опорой на план).</p> <p>Проведение необходимой словарной работы по ходу перечитывания и комментирования текста.</p> <p>3. Обобщение прочитанного. Выявление совпадений первоначальных предположений учащихся с окончательными выводами по тексту. Обращение в случае необходимости к отдельным фрагментам текста, отработка его выразительного чтения. Постановка к тексту обобщающих вопросов.</p>	3. Умение отвечать развёрнуто, используя элементы пересказа, выразительного чтения. Умение определять тему текста.
Этап III. Работа с текстом после чтения.	<p>1. Концептуальная беседа по тексту.</p> <p>2. Знакомство с писателем.</p>	<p>1. Постановка концептуального вопроса к тексту (желательно как проблемного). Организация коллективной дискуссии (в том числе и проблемной). Подведение учащихся к коллективному решению, соотносящемуся с авторской позицией. Формулирование основной идеи или концепта текста (совкупности главных смыслов).</p> <p>2. Рассказ о писателе. Организация беседы о личности писателя. Работа с материалами учебника, дополнительными источниками.</p>	<p>1. Участие в коллективной дискуссии. Выдвижение гипотез, формулирование аргументов, контраргументов. Умение корректировать, изменять свою точку зрения. Выделение основной идеи текста, его концептуального уровня (самостоятельно).</p> <p>2. Умение дать характеристику личности писателя на основании прочитанного («Какой он? Что его привлекает в мире, в людях, а что отталкивает? В чём особенность его взгляда на мир?» и т.д.).</p> <p>Корректировка своих первоначальных представлений о писателе.</p> <p>Умение разводить понятия «писатель (создатель)», «автор (герой произведения)», «рассказчик (повествователь)». Работа с дополнительными источниками информации (аппарат учебника, учебная тетрадь, словарь и пр.).</p>

Этап урока	Содержание	Деятельность педагога	Деятельность детей
	<p>3. Работа с заглавием, иллюстрациями.</p> <p>4. Творческие задания.</p>	<p>3. Организация обсуждения смысла заглавия, выбор формы обсуждения. Обращение учащихся к готовым иллюстрациям.</p> <p>4. Выбор (творческого) задания, направленного на одну из сфер читательской деятельности учащихся: эмоциональную сферу, сферу воображения, сферу осмысления содержания, сферу реакции на художественную форму. Обоснованность выбора общей художественной задачи текста, особенностями литературного развития учащихся. Выбор организационной формы выполнения задания.</p>	<p>3. Определение «характера» заглавия: что оно отражает – тему или идею. Соотнесение текста с иллюстрациями, сопоставление своего взгляда на прочитанное со взглядом художника.</p> <p>4. Выполнение (творческого) задания (в том числе и в учебной тетради) самостоятельно, под руководством учителя, в паре, в группах.</p>
Подведение итогов урока		<p>Аргументированное оценивание качества состоявшегося чтения, деятельности учащихся в целом и по отдельности. Повторение выведенных законов, определений (нового, что узнали учащиеся). Организация подведения итогов урока учащимися.</p>	<p>Оценка и рефлексия собственной и коллективной деятельности («Сегодня я научился ...», «Я ещё не очень хорошо читаю выразительно, мне надо ...»). Перечисление своих действий: читали рассказ (ФИО автора) «...» (название произведения) и т.д. Демонстрация главного итога: выразительное чтение, интерпретация текста, ответ на проблемный вопрос и пр.</p>
Домашнее задание.	Творческое задание.	<p>Выбор домашнего задания в соответствии с результатами урока, целями следующего урока. Дифференцированный и индивидуальный характер домашнего задания, учёт деятельности учащихся на уроке, их способностей и возможностей. Исследовательское, поисковое задание (требующее высокой степени самостоятельности учащихся). Самостоятельное чтение текста. Задание в учебной тетради. Заучивание наизусть. Работа по развитию речи.</p>	

Обращаем внимание на то, что главное для педагога – не точное исполнение пронумерованных действий на каждом этапе чтения, а достижение цели. Разумеется, реализация технологии требует от педагога творческого подхода.

Ещё раз подчеркнём: простое соблюдение последовательности шагов в процессе чтения не обеспечивает успешность использования данной технологии. Чрезвычайно важным является **диалоговый характер чтения текста** (ребёнком, взрослым). Первичное чтение, обеспечивающее максимально возможное для конкретного читателя погружение в текст, – вот задача, которую необходимо решать на втором этапе работы с текстом. Диалог с автором через текст и комментированное чтение рассматриваются нами как ведущие приёмы чтения, обеспечивающие полноценное восприятие и понимание основных смыслов любого текста, «погружение» в текст читателей самого разного возраста. Не случайно именно на них в технологии продуктивного чтения делается особый акцент.

### **ДИАЛОГ С АВТОРОМ И КОММЕНТИРОВАННОЕ ЧТЕНИЕ КАК ВЕДУЩИЕ ПРИЁМЫ ПРОДУКТИВНОГО ЧТЕНИЯ**

Диалог с автором и комментированное чтение – это приёмы чтения и анализа текста, обеспечивающие наиболее эффективное восприятие и понимание текста. К сожалению, очень многие читатели ими не владеют. Задача педагога – помочь детям овладеть этими приёмами.

*Что такое диалог с автором?*

С точки зрения методики преподавания, это приём работы с текстом во время его чтения (к сожалению, всё ещё новый для сегодняшней школы). С точки зрения сформировавшегося читателя – это естественная беседа с автором через текст.

Чтобы диалог был содержательным и полноценным, читателю необходимо по ходу чтения совершать разнообразную работу, а именно: находить в тексте прямые и скрытые авторские вопросы, задавать свои вопросы; обдумывать предположения о дальнейшем содержании текста, проверять, совпадают ли они с замыслом автора; включать воображение.

Психологи, психолингвисты говорят о том, что во время диалога с автором происходит вычитывание информации из каждой единицы текста, вероятностное прогнозирование нового содержания и самоконтроль своих прогнозов и предположений [18].

*Как учить детей вести диалог с автором?*

К сожалению, способность, читая, вести диалог с автором через текст редко возникает самостоятельно – у большинства учащихся её необходимо формировать в процессе совместного чтения учителя с детьми. Это может происходить и во время

первичного чтения, и во время перечитывания – всё зависит от особенностей текста.

Можно посоветовать учителю соблюдать при этом такую последовательность действий:

1) научить ребят видеть в тексте авторские вопросы, прямые и скрытые:

*Но сегодня мне захотелось посмотреть, нет ли чего в такой трубочке...* (В скрытой форме автор задаёт вопрос: а что там может быть?)

*И вот в первой же трубочке я нашёл орех, так плотно прихваченный, что с трудом удалось его вытолкнуть. Как же он туда попал?* (Это уже прямой вопрос автора, в том числе и к читателю.) Как правило, на подобные вопросы автор даёт прямые ответы. В любом случае эти вопросы требуют остановки по ходу чтения, обдумывания ответов-предположений и далее – проверки их точности по ходу дальнейшего чтения;

2) включать творческое воображение учащихся: по слову, детали, иной свёрнутой текстовой информации читатель прогнозирует, что случится дальше, как будут развиваться события, чем может закончиться этот эпизод (часть, всё произведение);

3) научить ребят задавать свои вопросы автору по ходу чтения. Это вопросы, ответы на которые содержатся в тексте, но в неявной, скрытой форме: *чем это можно объяснить? Что из этого следует? Что сейчас случится? Почему именно так..? Для чего..? Кто такой..?* Возникающие вопросы опять-таки предполагают возникновение ответов-предположений и проверку себя по ходу дальнейшего чтения;

4) помогать учащимся самостоятельно вести диалог с автором по ходу первичного чтения. На наш взгляд, это можно делать уже в конце 1-го класса. Г.Г. Граник предлагает при таком переходе от совместного обучающего чтения к чтению самостоятельному расставлять в тексте (в конце предложений) сигналы: В – вопрос (найди, задай), О – ответ (ответ попробуй дать на этот вопрос), П – проверка (проверь точность своих предположений именно в этом месте текста), З – зеркало (включи воображение, не торопись читать, загляни в «волшебное зеркало»).

Подобные сигналы введены в некоторые тексты учебников «Литературное чтение для 1–3 классов» [8].

*Какие ошибки чаще всего допускает учитель при обучении диалогу с автором через текст?*

1. Практика показала, что наибольшие затруднения учитель испытывает, определяя, насколько приём «погружения» в текст соответствует художественной задаче произведения, его особенностям. Не всегда уместен диалог с автором при чтении лирической зарисовки, миниатюры (здесь нужно прежде всего представлять картины, видеть и чувствовать, а не извлекать информацию), приключенческого рассказа (здесь, как правило, переданы события) и т.д.

2. Другое распространённое затруднение связано с нечётким пониманием того, что такое вопросы к автору. Не каждый вопрос к тексту можно назвать вопросом к автору. Например, к предложению *«Я нашёл удивительную берестяную трубочку»* можно поставить такие вопросы:

- 1) Кто нашёл? (*Я.*)
- 2) Что я сделал? (*Нашёл.*)
- 3) Что нашёл? (*Берестяную трубочку.*)
- 4) Что такое берестяная трубочка? (*Прямой ответ идёт далее в тексте.*)
- 5) Интересно, почему же она удивительная?

Ясно, что только пятый вопрос можно назвать вопросом к автору. Ученик сначала выскажет свои предположения, а затем ответит на него, дочитав рассказ, но прямого, явного ответа он в тексте не найдёт.

Как правило, вопросы к автору носят подтекстовый, а не фактуальный характер, – и это очевидно из нашего примера.

**Особенность подтекстовых вопросов** в том, что они направлены на анализ текста и **могут быть различными**. Покажем это на примере вопросов к рассказу В.Ю. Драгунского «Друг детства»:

– на выяснение причинно-следственных и других связей (*Почему папа засмеялся? Для чего Дениска усаживал мишку поудобнее на диван? Чем можно объяснить отказ мальчика от маминой помощи в конце рассказа?*);

– на обоснование, аргументацию, доказательство (*Чем вы можете подтвердить, что Дениска больше никогда не будет боксёром? Как можно доказать, что у папы были основания не принимать просьбу сына всерьёз?*);

– оценочные (*Каким мы видим мальчика в начале рассказа? Что можно сказать о его маме? Как меняется Дениска?*);

– формирующие внимание детей к языку и художественным особенностям текста (*Почему Драгунский пишет: «ему приспичило стать боксёром», а не «он решил стать боксёром»? Как вы понимаете выражение «скрепился немного?»*).

3. Часто при обучении диалогу с автором (расстановка сигналов в тексте) происходит подмена скрытых авторских вопросов вопросами учительскими, которые уместно задать при обобщающей беседе.

Вернёмся к предложению из рассказа М.М. Пришвина «Берестяная трубочка»: *«Но однажды мне захотелось посмотреть, нет ли чего в такой трубочке»*. Учитель вправе спросить: почему рассказчику захотелось посмотреть? Что можно сказать о рассказчике? Автор же спрашивает только: *«А что там может быть?»* и дальше сам отвечает на этот вопрос.

4. Оставляя сигналы в тексте, следует учитывать, что не на любой вопрос уместно предлагать учащимся прогнозировать возможный ответ: иногда для этого не хватает текстовой информации.



### *Что такое комментированное чтение?*

Приём комментированного чтения используется преимущественно во время перечитывания текста, чтобы показать, каким мог бы быть наш диалог с автором, обеспечить «погружение» в текст и «вычитывание» в нём автора.

Что же необходимо для того, чтобы состоялось именно комментированное чтение?

1. Читают текст вслух дети, а комментирует его учитель, который выступает в роли квалифицированного читателя.

2. Если в ходе комментария дети высказывают интересные, мотивированные текстом суждения, за них нужно буквально цепляться и вплетать в общий разговор, ни в коем случае не оставлять их без внимания, даже если детские суждения расходятся с учительской (субъективной!) точкой зрения.

3. Комментарий должен быть кратким и динамичным. Самая страшная для художественного текста ошибка учителя – когда он «вязнет» в своих комментариях, формулирует громоздкие вопросы и повторяет их по несколько раз, пытается комментировать то, чего нет в тексте ни в явной, ни в скрытой форме. Уходит эмоциональная реакция детей на текст – главная ценность в этом возрасте. Комментарий удачен лишь тогда, когда усиливает эту эмоциональную реакцию, делает её более яркой и эстетической. Именно поэтому ответы детей не должны быть развёрнутыми, нужно позволить им кратко отвечать с места, не отрываясь от текста. Если дети затрудняются, можно предложить им начало ответа, подсказать ответ интонацией.

4. Комментарий ни в коем случае не должен превращаться в беседу!

5. Учитель комментирует текст в том месте, где это действительно необходимо, а не только после того, как предложение или фрагмент дочитаны до конца. Это значит, что можно в любой момент прервать чтение.

6. Прерывать чтение ребёнка нужно мягко и естественно, для чего рекомендуем использовать следующие способы:

а) рефрен (повтор слова, словосочетания вслед за ребёнком), за которым следует сам комментарий или вопрос в особой форме, «свёрнутый»;

б) включение воображения детей («Представьте себе...», «Увидели? Представили?» и др.);

в) сам вопрос, который формулируется не так, как во время беседы: он максимально «свёрнут», сжат («Догадались почему?», «Почему именно?...»). Следует избегать слов «Стоп!», «Достаточно!», «Хватит!», «Остановись здесь!» и т.п.

Отдельно следует сказать о **комментариях к словарю текста**. Если это возможно, лучше предлагать детям семантизировать незнакомое слово (определить его значение) из контекста и не торопиться обращаться сразу к толковому словарю, так как

пауза в последнем случае может нарушить целостное восприятие текста и его эмоциональное «проживание».

И последнее – о чувстве меры. Далеко не каждый текст требует подробного комментария; разного по объёму и глубине комментария могут требовать разные фрагменты одного текста.

Разрабатывая методические рекомендации для учителей к урокам литературного чтения, мы поняли, что очень трудно описать процесс комментированного чтения, и поэтому обозначили с помощью вопросов те места, которые требуют комментария. Образцы комментированного чтения предложены учащимся и учителю в тетради по литературному чтению для 4-го класса (урок «Учусь читать художественную прозу» – по рассказу Л.Н. Толстого «Косточка») и в тетради по литературе для 5-го класса (рассказ Дж. Лондона «Любовь к жизни») [14; 15]. Подобные образцы включены и в тетради по литературе для 6–8 классов. В 9-м классе ученики и учитель встречаются с ними на страницах учебника «История твоей литературы» [15; 10].

*Какими могут быть ответы учащихся на уроках литературного чтения и литературы?*

На разных этапах освоения текста ответы могут быть разными: краткими и развёрнутыми. Как мы уже говорили выше, в ходе комментированного чтения они должны быть краткими, односложными. А вот в ходе беседы полнота ответов детей определяется характером вопросов.

Неполными предложениями дети отвечают, как правило, на фактуальные вопросы учителя (*Куда..? С кем..? Когда..? Кто..? Что такое..? О чём..?* и т.п.), которые в основном не носят аналитического характера и уже в 3–4 классах почти уходят с урока.

В методике есть такой приём, как использование повествовательного эквивалента, нацеливающий ученика на развёрнутый, полный ответ. Повествовательный эквивалент – это глагол в повелительном наклонении, дающий установку на характер и объём ответа: *расскажите, объясните, покажите, поясните, определите, раскройте, докажите, подтвердите, обоснуйте, охарактеризуйте, представьте, нарисуйте, опишите, найдите, сравните, аргументируйте* и т.п.

Сравните, например, вопросы: *О чём беседовали ребята?* и *Расскажите, о чём беседовали ребята.*

Образцы ведения диалога с автором и комментированного чтения можно найти в наших тетрадях-пособиях для дошкольников, в учебниках для начальной, основной и старшей школы, в методических рекомендациях для воспитателя и учителя, в тетрадях по литературному чтению для 1–4 классов, по литературе для 5–9 классов [11; 13; 14 и др.].

Покажем варианты ведения диалога с автором и комментированного чтения на примере текстов для разного возраста.

1) Дошкольники 4–5 лет.

Юрий Коваль

### Снегири и коты

Поздней осенью, с первой порошей (снегом) пришли к нам из северных лесов снегири. Пухлые и румяные, уселись они на яблонях, как будто заместо упавших яблок.

А наши коты уж тут как тут. (**В** Догадались, что котам нужно? **О**тветы детей принимаются, но не комментируются.) Тоже залезли на яблони и устроились на нижних ветвях. Дескать, присаживайтесь к нам, снегири, мы тоже вроде яблоки. (*Вот так коты-хитрецы!*)

Снегири хоть целый год и не видели котов, а воображают. Всё-таки у котов хвост, а у яблок – хвостик. (*Как ни стараются коты, не похожи они на яблоки.*)

До чего ж хороши снегири, а особенно – снегурки (снегурка – это не снегурочка, а птичка, «жена» снегиря). Не такая у них огненная (ярко-красная) грудь, как у хозяина-снегиря, зато нежная – палевая (бледно-жёлтая).

Улетают снегири, улетают снегурки.

А коты остаются на яблоне.

Лежат на ветках и виляют своими яблочными будто хвостами [30].

2) Школьники 7–10 лет.

Лев Толстой

### Косточка

Купила мать слив и хотела их дать детям после обеда. (*Часто ли в семье ели сливы?* **О**) Они лежали на тарелке. Ваня никогда не ел слив и всё нюхал их. (**В** Сколько лет Ване (он большой или маленький)? **Н**равились ли ему сливы? **С**держивает ли он себя? **О**) И очень они ему нравились. (**П**) Очень хотелось съесть. (Чей голос ты слышишь? Кто мог сказать такие слова, повторяя дважды слово «очень»? Какой он? **О**) Он всё ходил мимо слив. (Знал ли Ваня, что брать без спросу нехорошо? Долго ли сдерживал себя? **О**) Когда никого не было в горнице, он не удержался, схватил одну сливу и съел. (**В** Что малышу помогало удержаться раньше? Быстро ли всё произошло? Понял ли Ваня вкус сливы? **О**)

Перед обедом мать сочла сливы и видит – одной нет. (**П** Проверь свой ответ на вопрос, часто ли ели в семье сливы.) Она сказала отцу. (**В** Догадалась ли мать, кто взял сливу? **О**)

За обедом отец и говорит: «А что, дети, не съел ли кто-нибудь одну сливу?»

(**В** Знает ли отец, кто съел? А почему спрашивает всех? На что рассчитывает? **О**)

Все сказали: «Нет». (**В** Догадались ли другие дети? Они старше Вани? Почему они не выдали его? Как в этой семье все относятся друг к другу? **О**)

Ваня покраснел, как рак, и сказал тоже: «Нет, я не ел». (В Почему он покраснел? Почему сказал последним? О)

Тогда отец сказал: «Что съел кто-нибудь из вас, это нехорошо; но не в том беда. Беда в том, что в сливах есть косточки, и если кто не умеет их есть и проглотит косточку, то через день умрёт. Я этого боюсь». (В На кого рассчитаны слова отца? Почему он напрямую не обвиняет Ваню? Чего ждёт от него? О)

Ваня побледнел и сказал: «Нет, я косточку бросил за окошко». (В Почему мальчик побледнел? Помогли ли близкие Ване признаться? О) И все засмеялись, а Ваня заплакал. (В Отчего все засмеялись? Почему плачет Ваня? О) [14].

По нашим наблюдениям, преемственность в использовании данной образовательной технологии обеспечивает формирование таких сторон читательского развития, как

– эмоциональная отзывчивость (активность читательских чувств и точное улавливание авторских чувств, сопереживание ситуации, героям произведения, автору);

– активность и объективность читательского воображения, воссоздающего и творческого;

– постижение содержания произведения на уровне репродуктивном (пересказ), аналитическом (вопросы к тексту, размышления над прочитанным, мотивировка событий, поступков героев), синтезирующем (концепция произведения в целом);

– осмысление художественной формы на уровне детали и композиции.

## **ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОДУКТИВНОГО ЧТЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (технология продуктивного чтения-слушания)**

Чтобы обеспечить преемственность в работе, на занятиях с дошкольниками по введению в художественную литературу используется технология продуктивного чтения-слушания. Она также предполагает работу с текстом в 3 этапа [29]:

1. Работа с текстом до чтения (рассматривание обложки книги, иллюстраций, в том числе в тетради, сообщение названия произведения и имени автора, ответы на вопросы детей, прогнозирование – о ком и о чём будем читать), цель которой – вызвать у ребёнка желание прочитать (прослушать) книгу.

2. Работа с текстом во время чтения (предполагает остановки во время первичного чтения для комментария прочитанного, для того чтобы усилить эмоциональное восприятие текста, включить воображение, привлечь внимание к чему-то и пр.). Не следует путать подобные «читательские» остановки с педагогическими (например, для развёрнутого толкования слова, оценочного вопроса и т.п.).

**3. Работа с текстом после чтения** (в том числе выполнение заданий в тетради).

Задания в тетради к каждой теме подобраны таким образом, чтобы можно было не только познакомить детей с тем или иным произведением, но и обеспечить речевое развитие дошкольников, а также освоение ими ряда умений по изобразительности. Авторы стоят на позиции интегрированного подхода к работе с художественным текстом, рассматривают литературу, с одной стороны, как вид искусства, с другой стороны, как средство развития ребёнка. Покажем это на примере тетради-пособия для младших дошкольников [30, ч. 1].

*Первое задание* по каждой теме в этой тетради – задание на чтение рисунка. Оно традиционно начинается со слов «рассмотри», «покажи», «найди». Иногда детям предлагается обвести пальчиком изображения той или иной формы, найти оттенки одного цвета. Обращаем внимание взрослых на то, что не всегда дети будут работать с «правильными» и точными рисунками. Иногда художник что-то «забывает» нарисовать или делает это «неправильно», иногда рисунок нужно домыслить – например, найти, где спрятался герой (герои). Задача взрослого на этапе чтения рисунка – помочь ребёнку увидеть его в целостности и в деталях.

*Второе задание* по каждой теме – на раскрашивание, дорисовывание. Это тоже не механическая работа. Прежде чем ребёнок приступит к раскрашиванию, надо обсудить с ним, сколько карандашей и какого цвета ему потребуется, с чего он начнёт раскрашивание. Другой важный момент связан с тем, что детям даётся образец для раскрашивания (средний рисунок в нижнем ряду). А вот образец технологии раскрашивания показывает взрослый, поэтому каждый раз в рекомендациях к конкретному занятию указывается, что именно на рисунке предлагается раскрасить взрослому. Очень важно, чтобы взрослый показывал ребёнку, как надо раскрашивать, и делал это вместе с ним.

*Третье задание* связано с развитием конкретного речевого умения ребёнка. Предлагаются задания на формирование грамматического строя речи, на развитие связной речи. Роль взрослого на этом этапе занятия – включить ребёнка в речевую деятельность, говоря при этом вместе с ним.

Таким образом, структура занятия по введению в художественную литературу с опорой на пособие «Наши книжки» для детей 3–4 лет может быть следующей:

1. Обращение к прочитанному на прошлом занятии (первый рисунок в нижнем ряду). Повторение: что и о ком читали? Кто запомнился? Что случилось? Хочется ли ещё раз послушать?

2. По желанию детей – перечитывание текста прошлого занятия.

3. Обсуждение новой темы занятия (центральный рисунок на странице): что и о ком будем читать? Знакомо ли это произведение? Если читал раньше, то что запомнилось?



4. Чтение нового текста с остановками.
5. Беседа о прочитанном.
6. Выполнение заданий 1–3 в тетради.
7. Прогнозирование темы будущего чтения с помощью рисунка.

При проведении занятий по введению в художественную литературу **со старшими дошкольниками** мы предлагаем педагогам руководствоваться следующими **методическими рекомендациями**.

Структура занятий по чтению продиктована особенностями читательской деятельности и включает в себя четыре обязательных этапа:

1. **Рассмотрите** книгу с детьми. Обсудите с ними название текста, иллюстрации к нему. Спросите, какие вопросы у них возникли, на что они обратили внимание. Главное – чтобы у детей возникло желание прочитать книгу.

2. **Прочитайте** текст медленно, выразительно. Особенность нашей методики чтения состоит в том, что мы предлагаем взрослому читать текст с остановками, иногда что-то комментируя, иногда – задавая вопросы детям, иногда – предлагая им что-то домыслить, угадать. Главное – чтобы остановки не затягивались, «не забалтывались», не нарушали целостности чтения и эмоционального восприятия текста. Их задача – помочь детям «войти» в текст. Обычно на такие необходимые остановки указывает реакция детей на чтение взрослого. В помощь взрослому читателю в тексты произведений внесены необходимые указания. Если остановка произошла в середине предложения, абзаца, после ответов ребят его начало надо перечитать повторно (см. пример чтения текста «Снегири и коты» на с. 27).

3. **Обсудите** прочитанное. Делать это можно по-разному:

1) Предложите детям в двух словах рассказать, о чём текст. Если трудно, помогите сформулировать мысль, задайте наводящие вопросы. Ни в коем случае нельзя ругать малышей за неудачи, торопить их.

2) Можно поиграть в «Правда – неправда». Дети отгадывают, где правда, а где ложь в ваших утверждениях:

– Солдат сварил кашу из топора? Каша была манная?

– Курочка Ряба снесла яичко? Да не простое, а золотое? И вылутился из него маленький цыплёнок?

Свои ответы дети должны обосновать.

3) Можно предложить выразить отношение к прочитанному с помощью красок, жестов, мимики.

4. **Воспроизведите** с ребятами прочитанное с помощью специальных заданий (по выбору):

1) Можно разыграть рассказ в лицах (для этой цели неплохо бы смастерить немудреных кукол). Детям будет проще, если взрослый говорит «за автора», а они – от лица героев. Пред-

ставление можно показать другим ребятам, домашним и др. Ближе к этому и задание по «оживлению» иллюстрации, инсценирование одного эпизода текста, разыгрывание пантомимы и т.п.

2) Если ребятам трудно запомнить сюжет, предложите им нарисовать «мультик». С помощью взрослого дети вспомнят и нарисуют, хотя бы схематично, основные сцены, а потом, опираясь на картинки, попробуют «озвучить» мультфильм.

3) Чаще предлагайте детям задание на свободное рассказывание, пересказы с использованием иллюстраций и иных зрительных опор.

Ребятам с хорошим чувством юмора, воображением можно предложить придумать какие-то необычные варианты развития сюжета.

4) При работе со стихотворным текстом полезно заняться декламацией, хоровым чтением.

5) Можно выполнить задание в тетради. Как правило, оно включает в себя иллюстрирование, конструирование прочитанного и др.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОДУКТИВНОГО ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В 1-М КЛАССЕ**

Что же представляет собой технология продуктивного чтения в 1-м классе? Опишем особенности каждого этапа работы с текстом.

### **I. Работа с текстом до чтения.**

1. Дети читают фамилию автора и название произведения, затем рассматривают предшествующую тексту иллюстрацию и читают группу ключевых слов на доске или в тетради по чтению. На основании всего этого они *высказывают предположения* о содержании, героях, событиях произведения, которое им предстоит прочитать.

После этого можно обратиться к шрифтовым выделениям в тексте, рассмотреть другие иллюстрации, если они есть, обратить внимание на структуру текста (сколько в нём частей, глав; сколько строф в стихотворении) и уточнить первоначальные предположения.

2. Учитель *формулирует цель* чтения: прочитаем, проверим свои предположения.

### **II. Работа с текстом во время чтения.**

1. *Первичное чтение текста* (самостоятельное чтение детьми про себя, или чтение учителя, или комбинированное чтение).

Предпочтительно уже в первом классе первичное самостоятельное чтение детей про себя, особенно это касается стихотворных текстов. Однако не менее важно научить детей слушать и слышать чтение учителя. Именно поэтому в методических реко-



мендациях для учителя мы советуем, какие произведения рекомендуются для чтения-слушания (учитель читает, дети слушают, следя по учебнику) [12].

2. *Выявление первичного восприятия* (вопросы, которые возвращают детей к высказанным ранее предположениям и выявляют их эмоциональную реакцию на прочитанное).

3. *Перечитывание текста* (дети читают вслух) с элементами анализа.

Перечитывание текста идёт по смысловым частям. По ходу чтения проводится словарная работа, учитель при необходимости делает краткие комментарии, задаёт уточняющие вопросы, а также использует элементы диалога с автором («медленное чтение»).

Таким образом прочитывается каждая смысловая часть и к ней ставится *обобщающий вопрос*.

Важно не подменять перечитывание беседой, во время которой детям задаётся большое количество вопросов по содержанию. В первую очередь вопросы учителя должны:

- усиливать эмоциональное воздействие текста;
- углублять понимание прочитанного;
- обращать внимание первоклассников на некоторые особенности языка, авторского стиля.

4. Работа над выразительностью чтения, наблюдение над построением текста, размышления о герое и его характере.

III. Работа с текстом после чтения.

1. *Обобщающая беседа*, содержащая смысловые вопросы по всему тексту, в том числе проблемные.

Два-три (не более) смысловых вопроса должны помочь детям:

- выявить главное в прочитанном;
- установить связь между прочитанным произведением и собственным жизненным опытом, представлением о чём-либо.

2. *Короткий рассказ учителя о писателе* (один-два ярких эпизода из биографии писателя, истории создания произведения).

3. *Возвращение к заглавию*, его осмысление.

4. *Работа с иллюстрациями* (соотнесение их с текстом, со своим видением, представлением и пр.).

5. *Итоговое задание* (в том числе творческого характера). Уже в 1-м классе оно может быть дифференцированным и углублять эмоциональное проживание прочитанного, его осмысление.

Приведём фрагмент урока литературного чтения на тему «Отношения человека и собаки» (по рассказу Ю. Коваля «Дик и черника») [12, с. 100–101].

### **1. Чтение рассказа Ю. Коваля «Дик и черника».**

Учитель просит детей открыть учебник на с. 142.

а) Работа с иллюстрацией до начала чтения.

– Рассмотрите иллюстрацию на с. 142. Можете ли вы догадаться, о чём будем читать? (*Свободные высказывания детей, их предположения.*)

– Прочитайте, кто автор рассказа. Как называется рассказ?

– Прочитаем ключевые слова (задание в тетради). Попробуйте уточнить свои предположения.

б) Дети читают рассказ про себя.

в) Перечитывание вслух. Учитель читает, комментирует и ведёт диалог с автором.

Юрий Коваль

### Дик и черника

С нами в избушке живёт пёс, которого звать Дик. Дик – добрый пёс, но обжора (То есть любит... дети договаривают: ...по-есть!). Набить живот рыбьей требухой и закопать голову под ёлку, чтоб не кусали комары, – вот чего ему надо! (*Рыбья требуха – это что? (Внутренности рыбы.) Вкусно это? А почему Дик ест? (Он обжора.) И он не просто ест, а «набивает живот» – то есть ест быстро, много и всё подряд.*)

Раз на болоте я нашёл черничную поляну. Никак не мог оторваться от черники, собирал и ел пригоршню за пригоршней. (*Покажите, как он ел «пригоршню за пригоршней».* **В** А почему не мог оторваться? **О**) Дик забегал то с одного боку, то с другого, заглядывал мне в рот, не понимая, что это я ем. (**В** Почему это Дик так беспокойно себя ведёт? **О**)

– Да черника это, Дик! – объяснял я. – Смотри, как её много.

Я набрал пригоршню, протянул ему. Он мигом убрал ягоды с ладони. (*«Мигом убрал» – слизнул всю пригоршню: раз – и нет!*)

– Теперь сам, – сказал я.

Но Дик не понимал, откуда берутся ягоды, бегал вокруг и толкал в бок носом. (**В** Зачем толкал в бок носом? (**О** Наверное, ещё черники хотел.)

Тогда я решил немного поучить Дика уму-разуму. Стыдно рассказать, но я встал на четвереньки, подмигнул ему и стал есть ягоды прямо с куста. (*Представили эту картину? Взрослый человек, на четвереньках... А что значит «ел ягоды прямо с куста»? Догадались? Можете показать?») Дик подпрыгнул от восхищения, раскрыл пасть – и только кустики затрещали. (*Дик понял, что ему нужно делать, поэтому аж подпрыгнул от восхищения: еда есть! А что значит «только кустики затрещали»?)**

Через два дня Дик собрал чернику вокруг избушки (*Как вы думаете, хоть одна ягодка осталась?*), и я радовался, что не научил его любить смородину и морошку. (**В** А если бы научил? **О**)

г) Вопросы после чтения:

1. Какой пёс в этом рассказе?
2. Каким человеком представляется рассказчик?
3. Какие отношения связывают этих героев?

д) *Повторное чтение с озаглавливанием частей.*

Дети выполняют задание: придумывают весёлые заголовки к частям рассказа.

## **2. Пересказ текста по частям.**

– Расскажите содержание 1, 2, 3-й части (по желанию детей).

*Вопросы после пересказа:*

- Какая часть вам понравилась больше всего? Почему?
- Как вы думаете, почему художник закончил с. 143 такой иллюстрацией?
- С каким настроением написан этот рассказ?
- Как относятся друг к другу герои рассказа?

## **ПОДХОДЫ К КОНТРОЛЮ И ОЦЕНИВАНИЮ УМЕНИЙ ПРОДУКТИВНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Следует признать, что до настоящего времени педагогам не предложено понятных инструментов, средств для контроля за развитием данных умений. Необходимо дать чёткий ответ на вопрос, каким образом можно (и нужно ли) разделять читательские умения, связанные с задачами курса литературного чтения (предметный образовательный результат), и умения продуктивного (смыслового) чтения (метапредметный образовательный результат).

На наш взгляд, такое разделение не совсем оправданно, но необходимо. Попробуем развести эти умения.

Очевидно, что развитие **умений продуктивного чтения** у младших школьников должно быть направлено на овладение ими навыками и приёмами нахождения и понимания текстовой информации: например, смыслов текста, авторского замысла, оснований поступков героев, причинно-следственных связей явлений и событий. Чтение же литературного, художественного произведения в первую очередь должно обеспечивать включение читателя в эмоциональный настрой текста, в его эстетическую составляющую.

Выделим важнейшие для курса литературного чтения **критерии читательского и литературного развития младших школьников**, которые могут стать объектом контроля (**предметный результат**) и приведём примеры отдельных заданий.

1. Общая начитанность; направленность литературных интересов; круг литературных явлений, значительных для ученика; любовь к чтению, потребность в книге. Например:

Вспомни и запиши фамилии авторов, которые писали:  
повести: \_\_\_\_\_

сюжетные стихи (т.е. стихи, в которых последовательно происходят какие-то события) \_\_\_\_\_

лирические стихи (в них передаются чувства, впечатления, настроения) \_\_\_\_\_

2. Активность оценки прочитанного. Например, письменные ответы на вопросы (сочинения-миниатюры):

Чем отличаются друг от друга произведения о лете и об осени, которые ты прочитал?

Какое дерево ты хотел бы посадить под окнами своего дома? Почему?

Как ты думаешь, почему писатели сочиняют сказки? И т.д.

3. Объём историко- и теоретико-литературных знаний и способность применить их в ходе анализа художественного текста. Например:

а) Соедини линиями слова, между которыми есть связь.

	много героев	
	волшебные герои	
повесть-сказка	несколько событий	фантастическая повесть
	достижения науки	
	авторский вымысел	
	необычные герои	

б) Что такое пролог? Правильный ответ подчеркни.

Начало текста.

Главная мысль.

Вступительная часть произведения.

4. Уровни развития разных сторон читательского восприятия: эмоциональная отзывчивость (активность читательских чувств и точное улавливание авторских чувств, сопереживание ситуации, героям произведения, автору); активность и объективность читательского воображения, воссоздающего и творческого; постижение содержания произведения на различных уровнях: репродуктивном (пересказ), аналитическом (вопросы к тексту, размышления над прочитанным, мотивировка событий, поступков героев), синтезирующем (концепция произведения в целом); осмысление художественной формы на уровне детали и композиции.

Например: узнай героя повести Е. Велтистова «Приключения Электроника».

Справедливый, увлечённый, спокойный, насмешливый, уса-  
тый.

Это \_\_\_\_\_

5. Умения, связанные с полноценным восприятием художественного произведения:

- определять его эмоциональный лейтмотив (общий тон, настроение);
- проследить развитие сюжета в эпическом произведении, конфликт в драматическом, смену чувств в лирическом тексте;

– осмысливать художественный текст концептуально и выделять основные проблемы произведения. Например:

а) Какова главная мысль рассказа Н. Носова «Федина задача»? Отметь правильный ответ:

Бесполезно делать сразу два дела.

В трудную минуту на помощь всегда придёт друг.

Задача легче решается, если никого нет дома.

Качество радиопередач влияет на подготовку уроков.

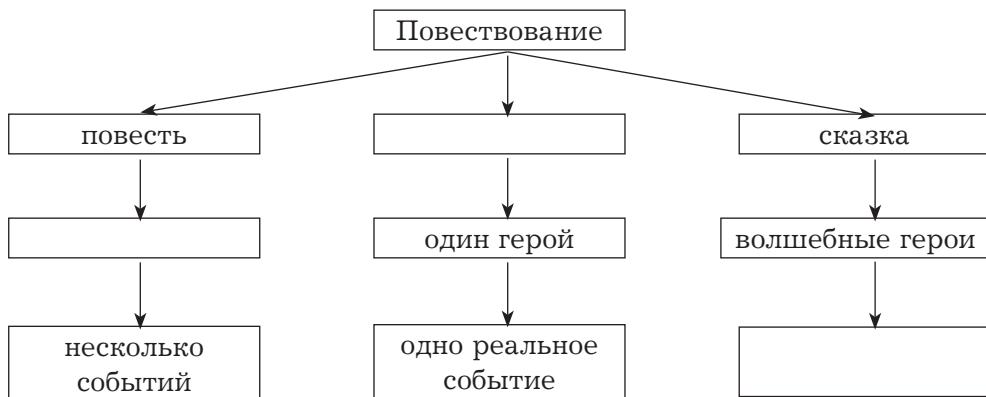
б) Поучительный смысл рассказа Н. Носова созвучен половице: «За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь». Запиши, как ты понимаешь смысл этой половицы.

- сопоставлять героев и ситуации, выделяя общее и различное. Например:

Есть ли что-то общее в рассказах И. Тургенева «Певцы» и К. Паустовского «Корзина с еловыми шишками»? Напиши.

- видеть авторскую позицию (отношение, оценку) во всех элементах художественного текста;

- выделять общие свойства произведений одного жанра и различать индивидуальное своеобразие в пределах общего жанра. Например:



6. Способности и умения, связанные с литературно-творческой деятельностью учащихся:

- умение оправдать чувства, возникшие при чтении, и найти в собственном жизненном опыте аналог ситуации произведения;
- умение видеть обстановку действия и мысленно рисовать портрет персонажа;
- умение передавать динамику чувств героя и автора в процессе выразительного чтения;

- умение сравнивать фрагмент художественного произведения с иллюстрацией к нему;
- умение составить киносценарий, диафильм по тексту или инсценировать фрагмент литературного текста и т.д.

Можно выделить и **частные читательские и речевые умения**, которые необходимы младшему школьнику для полноценного восприятия литературного текста и для создания собственного текста вслед за авторским художественным. К ним следует отнести умения

- воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией в художественном тексте;
- отбирать и использовать для достижения собственной речевой цели языковые средства, аналогичные изученным;
- воссоздавать в воображении картины жизни, созданные автором;
- передавать свои жизненные впечатления с помощью создания словесного художественного образа;
- видеть целостность текста, устанавливать причинно-следственные связи;
- проследивать динамику эмоций в лирическом тексте и т.д.

При отборе критериев читательского и литературного развития младших школьников мы исходили из того, что они должны быть постоянны, по природе своей опираться на **основы читательского и литературного развития** младших школьников, к которым мы отнесли

1) наличие определённых читательских умений, которые формируются в процессе восприятия и одновременно обеспечивают его (сфера разума);

2) степень развития творческого воображения, эмоциональной отзывчивости (сфера чувств);

3) позицию по отношению к литературному произведению, появление в результате чтения эмоционально-ценностного опыта (единство разума и чувств);

4) особенности читательской деятельности ребёнка.

Таким образом, выявленные нами критерии читательского и литературного развития младших школьников могут стать объектом контроля и помогут педагогу выявить уровни восприятия учениками произведения литературы как искусства слова. Именно эти критерии были учтены нами в проверочных работах по литературному чтению, которые можно найти в «Тетрадах по литературному чтению» для 1–4 классов (издательство «Баласс») [11; 13; 14]. Главная цель проведения таких проверочных работ – **выявление уровня читательского и литературного развития** конкретного ученика, для того чтобы учитель мог корректировать процесс этого развития.

Ученику важно после проверки его работы получить от педагога индивидуальные рекомендации (что-то перечитать, обсудить, составить схему, таблицу, найти самому ответы на вопросы и т.п.).



Серьёзную помощь в индивидуальном продвижении в читательском развитии может оказать пособие «Буду настоящим читателем» (авторы Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова) [1].

Теперь обратимся к **универсальным умениям продуктивного чтения (метапредметный результат)**. Основанием для их выделения послужили психолингвистические теории (Г.Г. Граник и др.), согласно которым существуют **четыре этапа смыслового восприятия любого текста**.

**Первый этап** – смысловое прогнозирование (антиципация).

**Второй этап** – «вербальное считывание», которому до последнего времени отдавалась главная роль в чтении младшего школьника. Именно на этом этапе происходит первичное восприятие текста (слуховое или зрительное), зачастую не обеспечивающее понимание смысла текста.

**Третий этап** – определение смысловых связей, «вычитывание автора» в тексте. Результативность данного этапа напрямую зависит от наличия в личном опыте школьника необходимых ассоциаций, понятий, представлений, от особенностей мышления, памяти, от умения выделять ключевые (опорные) слова, анализировать заглавие, всё прочитанное, вести с автором диалог и, безусловно, от педагогических условий, в которых идёт осмысление текста.

**Четвёртый этап** – результат всей проделанной смысловой работы. Он носит, в отличие от предыдущего аналитического этапа, в основном синтетический характер. Этот этап показывает, какую информацию из текста «вычитал» ученик, провёл ли он диалог с автором через текст, насколько адекватно его восприятие текста, как он формулирует и фиксирует свои мысли, приходит к собственным умозаключениям, определяет личностную значимость прочитанного, т.е. переводит авторский код на личностный.

Механизмы осмысления любого типа текста описаны психологами А.А. Смирновым, Н.И. Жинкиным, А.Н. Соколовым. Оно может происходить тремя путями.

1. Расчленение материала на темы, группировка текста по смыслу.

2. Выделение смысловых опорных пунктов предложений, частей текста, слов.

3. Замена текста какими-либо наглядными образами, например схематическим рисунком, знаком, графической моделью, словами-эквивалентами. В этом случае происходит фиксирование текста «по вехам», как говорят психологи. Эти «вехи» помогают запомнить, понять и воспроизвести текст. Не случайно взрослые, читая текст, нередко делают в нём различные пометки, подчёркивания, ставят свои значки, отмечая самое важное, спорное, непонятное, требующее обдумывания, и таким образом фиксируют диалог с автором.

Очевидно, что этот путь осмысления применим и к художественному тексту, т.е. предложенное нами выше деление чи-



тательских умений, конечно же, очень условно. Мы прибегли к нему в первую очередь для того, чтобы напомнить: развитие читательских умений – это задача всех школьных уроков (а не только урока литературного чтения). Иначе говоря, приёмам и способам получения и обработки текстовой информации маленького читателя можно и нужно учить постоянно.

На наш взгляд, процесс развития универсальных умений продуктивного (смыслового) чтения требует организованного педагогического контроля, а не просто проверки. В помощь педагогам мы разработали «Итоговые контрольные работы по чтению» (авторы Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова), в которых данные умения конкретизируются для каждого возраста младших школьников [3; 4].

Так, например, во 2-м классе проверка уровня осознанности чтения включает в себя следующие параметры.

1. Проверка умения извлекать фактуальную информацию, т.е. информацию, заданную в явном виде. Выясняется, насколько ученик понимает, **о чём** идёт речь в тексте.

2. Проверка умений извлекать подтекстовую информацию, содержащуюся в тексте в неявном виде, и формулировать на её основе простые выводы. Проверяется умение ребёнка понять, **что** говорится в тексте.

3. Проверка умения извлекать концептуальную информацию, а именно интерпретировать и обобщать её. Проверяется умение понять **общий смысл** текста, его основные смыслы, подойти к пониманию авторского замысла.

Каждая работа содержит текст и определённое количество заданий к нему. Все задания в зависимости от их назначения делятся на четыре группы.

**Первая группа** заданий направлена на проверку общего понимания содержания прочитанного текста, на проверку умения находить фактуальную информацию, заданную в явном виде.

**Вторая группа** направлена на проверку умения извлечь подтекстовую информацию, данную в неявном виде, сформулировать на её основе несложные выводы.

**Третья группа** направлена на проверку понимания языка текста, последовательности его смысловых частей, осмысления общей структуры, что в целом даёт представление об умении ученика ориентироваться в тексте.

**Четвёртая группа** направлена на проверку умения понять общий смысл текста, приблизиться к пониманию авторского замысла.

В работе использованы три типа заданий: с выбором ответа, с кратким ответом, в том числе задание на установление последовательности смысловых частей текста, и с развёрнутым ответом.

Приведём пример такой работы на примере художественного текста. Заметим при этом, что такие же типы и виды заданий используются и при контроле чтения и понимания научно-популярного текста.

## Кузнечик и улитка

Жил-был на свете кузнечик, ужасный гордец, звали его Дэнди. Ещё когда он был маленьким и только учился прыгать вместе с другими кузнечиками, он всегда прыгал выше всех. Но учитель говорил ему:

– Дэнди, ты должен учиться не только большим прыжкам, но и маленьким.

– Нет, – отвечал Дэнди. – Я кузнечик особенный, не как все. Я признаю только большие прыжки.

Так он и не научился делать маленьких прыжков. Однажды он вышел из дому попрыгать и повстречался с улиткой Оливией.

– Не надоела тебе такая медленная жизнь? – спросил он её. – Целый день ползёшь и ползёшь с собственным домом на спине.

– Ну что ты, – ответила Оливия. – Я люблю ползать. Мне очень нравится быть улиткой, особенно когда идёт дождь, а у меня в раковине всегда уютно и сухо. И потом: я никогда не опаздываю домой – дом всегда при мне! Надеюсь, ты понимаешь, что я имею в виду? Быть улиткой так интересно!

– Что ж, – сказал Дэнди, – о вкусах не спорят. Привет! – И он запрыгал прочь, очень гордый собой.

Он и в самом деле был прекрасный прыгун. Все кузнечики хорошие прыгуны. Но Дэнди за один прыжок отмахивал тридцать сантиметров – это огромное расстояние, если учесть, что сам он был в десять раз меньше. И всё-таки кое-чего он делать не умел. Не умел делать маленьких прыжков. Он не мог прыгнуть на пятнадцать или на десять сантиметров – только на тридцать. Прыг – и тридцать сантиметров позади!

Пока он разговаривал с Оливией, пришло время обедать, и Дэнди поспешил домой. Он был уже у самого дома – всего в каких-нибудь десяти сантиметрах, но попасть домой никак не мог, потому что, сколько он ни прыгал, он каждый раз перепрыгивал через свой дом. Ведь он не умел делать маленьких прыжков!

Бедняжка Дэнди уже начал терять терпение и ужасно злился, но тут, на счастье, появилась – кто бы вы думали? – улитка Оливия со своим домиком на спине.

– Вот видишь, Дэнди, – сказала она. – Улиткам тоже есть чем гордиться. По крайней мере, домой они попадают без всяких хлопот!

У Оливии было доброе сердце (почти все улитки добрые, если только не встанут с левой ноги). И она предложила Дэнди:

– Влезай ко мне на спину, я отвезу тебя домой!

Дэнди очень обрадовался, тут же сел на неё верхом, и улитка повезла его к дому.

– Благодарю тебя, Оливия, – сказал он. – Теперь я сам вижу, что большие прыжки – это ещё не главное на свете!

*Дональд Биссет  
(перевод Н.В. Шерешевской)*

*Задание 1.* Проверяет умение понимать язык текста (задание с выбором ответа).

ОСОБЕННЫЙ – это какой? Отметь правильный ответ.

Одинокий.

Необычный, отличный от других.

Лучший.

Осторожный.

*Задание 2.* Проверяет умение извлекать подтекстовую информацию (задание с развёрнутым ответом).

Как ты думаешь, почему жизнь улитки МЕДЛЕННАЯ? Запиши.

*Задание 3.* Проверяет умение понимать язык текста (задание с выбором ответа).

Кто такой ГОРДЕЦ? Отметь правильный ответ.

Житель гор.

Тот, кто считает себя лучше других.

Самый лучший.

Тот, кто обижает других.

*Задание 4.* Проверяет умение понимать последовательность смысловых частей текста (задание с выбором ответа).

Укажи, в каком порядке происходили события.

Цифра 1 уже стоит, поставь цифры 2, 3, 4, 5, 6.

Улитка отвезла кузнечика к дому.

1. Кузнечик Дэнди был гордецом.

Кузнечик не может попасть домой.

Встреча кузнечика с улиткой и их разговор.

Кузнечик благодарит улитку за помощь.

Кузнечик Дэнди – прекрасный прыгун.

*Задание 5.* Проверяем умение извлекать фактуальную (фактологическую) информацию (задание с развёрнутым ответом).

Почему улитка никогда не опаздывает домой? Запиши.

*Задание 6.* Проверяет умение извлекать фактуальную (фактологическую) информацию (задание с выбором ответа).

Почему Оливии очень нравилось быть улиткой? Отметь один правильный ответ.

Потому что улитки медленно ползают.

Потому что ей не нравятся кузнечики.

Потому что в её домике-раковине всегда уютно и сухо.

Потому что улитки не умеют прыгать.

*Задание 7.* Проверяет умение извлекать фактуальную (фактологическую) информацию (задание с кратким ответом).

Улиткам тоже есть чем ... Закончи предложение.

**Задание 8.** Проверяет умение понимать язык текста (задание с выбором ответа).

Соедини между собой выражение и его объяснение, смысл.

терять терпение	каждому нравится своё
о вкусах не спорят	проснуться в плохом настроении
встать с левой ноги	перестать сдерживать себя

**Задание 9.** Проверяет умение извлекать фактуальную (фактологическую) информацию (задание с кратким ответом).

У Оливии было ... сердце (почти все улитки добрые, если только не встанут с левой ноги). Впиши пропущенное слово.

**Задание 10.** Проверяет умение извлекать подтекстовую информацию (задание с кратким ответом).

Отметь два доказательства того, что эта история – сказочная.

В жизни у кузнечиков не бывает учителей.

Только сказочный кузнечик высоко прыгает.

Сказки часто начинаются со слов «жил-был».

В жизни кузнечики не встречаются с улитками.

**Задание 11.** Проверяет умение извлекать концептуальную информацию (задание с выбором ответа).

Отметь один правильный ответ.

О чём этот текст?

О том, что все кузнечики – гордецы.

О том, что кузнечики дружат с улитками.

О том, что главное на свете – иметь доброе сердце и помогать другим.

О том, что у каждого должен быть свой дом.

**Задание 12.** Проверяет умение извлекать концептуальную информацию (задание с развёрнутым ответом).

Как ты думаешь, останется ли кузнечик гордецом? Объясни, почему ты так думаешь.

Да.

Нет.

Приёмы продуктивного чтения, о которых шла речь выше, и прежде всего диалог с автором текста и комментированное чтение, являются универсальными. Они используются в процессе чтения не только художественных и научно-популярных текстов, но и учебно-научных текстов. Понимая это, мы как авторы школьных учебников по русскому языку разработали и включили в учебники для 3, 4 и 5 классов алгоритм чтения учебно-научных текстов определений и правил правописания (орфографических и пунктуационных), который обеспечивает их восприятие и понимание. Приведём этот алгоритм.

1. Прочитайте текст правила (определения) про себя.

2. Определите количество смысловых частей текста по количеству абзацев.

3. Задайте вопрос (вопросы) к каждому абзацу текста.
4. Запишите эти вопросы. У вас получится план текста.
5. Обратите внимание на ключевые слова текста (как правило, они выделены).
6. Перескажите текст с опорой на план и ключевые слова (работа в парах).
7. Передайте основное содержание несплошного текста (таблицы, схемы и т.д.).

## **ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В 5–6 КЛАССАХ**

Одной из важнейших учебных целей курса литературы 5–6-го классов является формирование **личностного отношения** к прочитанному. Задача учителя – показать, что возможны **различные интерпретации** одного и того же художественного произведения, но в любом случае они не должны расходиться с авторским смыслом. Решать эту задачу максимально эффективно помогают такие приёмы работы с текстом, как диалог с автором и комментированное чтение. Эти приёмы, о которых мы уже подробно говорили выше, лежат в основе технологии продуктивного чтения, в соответствии с которой строится работа на уроках в начальной школе.

Выпускник начальной школы должен освоить ряд читательских умений:

- анализировать заглавие текста и самостоятельно озаглавливать текст;
- ставить к тексту вопросы разной направленности;
- отвечать на вопросы учителя, в том числе строить развёрнутый ответ;
- семантизировать незнакомое слово;
- самостоятельно составлять разные виды планов;
- пересказывать текст подробно, сжато, творчески.

На наш взгляд, учителю-словеснику необходимо освоить **технологии продуктивного чтения**, что позволит не только обеспечить преемственность в развитии детей, но и сохранить привычную для них структуру и атмосферу урока.

Однако следует иметь в виду, что на уроках в 5–6 классах учащиеся читают и анализируют уже, как правило, крупнообъёмные произведения. Поэтому, хотя структура читательской деятельности остаётся той же (учащиеся уже используют при самостоятельном чтении его этапы и приёмы), «медленное чтение» и приёмы продуктивного чтения, которые его обеспечивают (диалог с автором, комментированное чтение), используются на уроках литературы прежде всего в ходе чтения и анализа эпизода художественного текста.

Покажем, как при этом «работает» технология продуктивного чтения.

## **I. До чтения текста крупнообъёмного произведения.**

Учащиеся самостоятельно читают фамилию автора, заглавие произведения, рассматривают иллюстрацию, которая предшествует тексту, перелистывают страницы, рассматривают другие иллюстрации, читают оглавление и затем высказывают свои предположения о героях, теме, содержании произведения.

Поскольку подавляющее число новых текстов учащиеся читают дома самостоятельно, этап антиципации видоизменяется. Работа в классе начинается с вопросов учителя: «Какими были ваши ожидания? Какие вопросы до чтения у вас возникали? На что обратили внимание перед чтением и почему?». И т.п.

## **II. Во время чтения текста.**

1. Чтение вслух на уроке отдельных эпизодов в режиме диалога с автором и (или) комментированного чтения. Объём текста, требующего подобного «медленного» чтения, определяет учитель с учётом темы, цели урока, художественной задачи текста и читательской компетентности детей.

Словарная работа (объяснение и уточнение значений слов) ведётся по ходу чтения эпизода.

2. Беседа по содержанию эпизода, выборочное чтение. Обсуждение читательских интерпретаций.

## **III. После чтения текста.**

1. Учитель задаёт концептуальный вопрос к тексту эпизода. Результатом ответов и беседы с учащимися должно стать понимание авторского смысла.

2. Обсуждение роли и места эпизода в тексте произведения.

Приведём пример чтения **в режиме диалога с автором** эпизода из рассказа Джека Лондона «Любовь к жизни» в 5-м классе.

Прихрамывая (**В Почему? Что случилось?** Вопрос задаётся, но ответа не требуется.), они спускались к речке, и один раз тот, что шёл впереди, зашатался, споткнувшись посреди каменной россыпи. Оба устали и выбились из сил, и лица их выражали терпеливую покорность – след долгих лишений. (**В Ради чего герои терпят долгие лишения? О Прогнозирование.**) Плечи их оттягивали тяжёлые тюки, стянутые ремнями. Каждый из них нёс ружьё.

– Хорошо бы иметь хоть два патрона из тех, что лежат у нас в тайнике, – сказал один. (**II Проверка своих предположений – у них закончились патроны, а запасы хранились в тайнике, к которому они так терпеливо стремились.**)

Голос его звучал вяло, без всякого выражения. Он говорил равнодушно, и его спутник, только что ступивший в молочно-белую воду, пенящуюся по камням, ничего ему не ответил.

Покажем возможный **образец комментированного чтения** текста на примере того же отрывка из рассказа Джека Лондона «Любовь к жизни».



Прихрамывая, они спускались к речке (*путь явно был долгим и сложным*), и один раз тот, что шёл впереди, зашатался, споткнувшись посреди каменной россыпи. (*Зашатался, споткнувшись – герой не просто оступился, очевидно, что его силы на пределе.*)

Оба устали и выбились из сил, и лица их выражали терпеливую покорность – след долгих лишений. (*Терпеливую покорность – герои покорились судьбе, но не потеряли надежду, ради чего-то они терпят долгие лишения.*) Плечи их оттягивали тяжёлые тюки, стянутые ремнями. Каждый из них нёс ружьё.

– Хорошо бы иметь хоть два патрона из тех, что лежат у нас в тайнике, – сказал один. (*Значит, патроны у них уже кончились и именно к тайнику с патронами они сейчас и стремятся.*)

Голос его звучал вяло, без всякого выражения. Он говорил равнодушно, и его спутник, только что ступивший в молочно-белую воду, пенящуюся по камням, ничего ему не ответил. (*Почему именно так: вяло, равнодушно, ничего ему не ответил? Значит, силы героев уже ... – учащиеся заканчивают ответ, начатый учителем.*)

## **СПЛОШНЫЕ И НЕСПЛОШНЫЕ ТЕКСТЫ. ПРИЁМЫ ПРОДУКТИВНОГО ЧТЕНИЯ НЕСПЛОШНЫХ ТЕКСТОВ**

Многолетнее использование в школьной практике (с 1996 по настоящее время) показало высокую эффективность технологии продуктивного чтения применительно не только к художественному, но и к учебно-научному тексту. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта в ходе доработки учебников мы вводили в них в качестве специальных заданий этапы и приёмы чтения учебно-научных текстов, тем самым акцентируя внимание учащихся и учителя на развитии читательских умений [см., например, учебники УМК «Школа 2100» «Русский язык» для 3–4, 5–9 и 10–11 классов (авт. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина, Л.Ю. Комиссарова, О.В. Чиндилова и др.)

Однако надо отметить, что система работы по развитию умений продуктивного чтения в 1996–2011 гг. создавалась и обеспечивалась нами только применительно к **сплошным текстам**. Уточним: под сплошным понимается текст, не прерываемый включёнными в отдельные строки формулами, таблицами, заголовками, иллюстрациями. К сплошным относятся тексты разных типов и жанров, которые учащиеся читают в повседневной жизни, в том числе в школе:

– описание (отрывок из рассказа – описание человека, места, предмета и т.д.; стихотворение и др.);

– повествование (рассказ, стихотворение, повесть, басня, письмо, статья в газете, журнале; параграф учебника, инструк-

ция, реклама, краткое содержание фильма, спектакля; пост блога, материалы различных сайтов и т.д.);

– рассуждение (сочинение–размышление, комментарий, аргументация собственного или чьего-то мнения) [21, с. 18].

В то же время сегодня читатель всё чаще сталкивается с так называемыми **несплошными текстами**. По нашему определению, это тексты, в которых информация предъясвляется невербальным или не только вербальным способом.

К несплошным текстам относят графики, диаграммы, схемы (кластеры), таблицы, географические карты и карты местности; различные планы (помещения, местности, сооружения); входные билеты, расписание движения транспорта, карты сайтов, рекламные постеры, меню, обложки журналов и др. [21, с. 19].

Данная классификация текстов разработана составителями тестовых заданий для международного исследования PISA. Результаты этого исследования свидетельствуют о том, что российские учащиеся, которым для выполнения задания необходимо было извлечь информацию из таблицы, схемы или графика, затруднялись найти даже информацию, представленную в явном виде, соотнести информацию из разных источников, объединить её и т.д., то есть показали неготовность работать с несплошными текстами. Таким образом, актуальность данной проблемы очевидна.

В работах современных исследователей можно найти материал по методике обучения чтению сплошных и несплошных текстов на уровне профессионального образования [например, 26], однако применительно к школьной практике методика развития умений чтения несплошных текстов специально не разработана.

В этой связи нам представляется необходимым сформулировать прежде всего **базовые умения** работы с подобной текстовой информацией на уроках. Мы предлагаем следующий перечень общеучебных умений, обеспечивающих полноценное чтение (т.е. восприятие и понимание) несплошных учебно-научных текстов:

1. Различать сплошные и несплошные тексты, определять вид несплошного текста.

2. Читать несплошной текст (воспринимать текст, извлекать информацию, данную в явном и неявном виде; интерпретировать её).

3. Переводить информацию в другие текстовые формы (сплошной текст в несплошной и наоборот).

4. Менять вид несплошного текста (например, составлять кластер на основе таблицы).

5. Самостоятельно создавать несплошные тексты.

6. Использовать полученную информацию для решения учебной задачи.

Далее в соответствии с этими умениями мы предлагаем **типологию упражнений (заданий)**, направленных на их развитие.

**1. Умение различать сплошные и несплошные тексты, определять вид несплошного текста:**

а) определение, к какой группе относится текст (является сплошным или несплошным);

б) определение вида несплошного текста (Какой это вид несплошного текста? Как вы определили? Какие виды несплошных текстов представлены в этом задании? Какие тексты вам предстоит прочитать?).

**2. Умение читать несплошной текст** (воспринимать его, извлекать информацию, данную в явном и неявном виде, интерпретировать её):

а) высказывание своих предположений о содержании текста на основе заглавия;

б) определение особенностей структуры текста;

в) расстановка по ходу чтения специальных графических знаков;

г) выделение ключевых слов (знаков);

д) формулирование информации, которая содержится в тексте в явном виде;

е) задавание вопросов проблемного характера по ходу и после чтения;

ж) формулирование подтекста (информации, содержащейся в тексте в неявном виде) с пояснением своих формулировок;

з) озаглавливание несплошного текста.

**3. Умение переводить информацию в другие текстовые формы:**

а) составление на основе данной таблицы (схемы, ...) сплошного текста в устной или письменной форме;

б) формулирование правила (определения, закономерности) на основе несплошного текста;

в) представление информации из данного сплошного текста в форме таблицы: определение количества столбцов, озаглавливание и т.д.;

г) представление текста правила (определения) в форме схемы, опорного конспекта и т.д.

**4. Умение менять вид несплошного текста:** перевод схемы в таблицу и т.д.

**5. Умение самостоятельно создавать и оформлять несплошной текст:**

а) дополнение данной таблицы (схемы) недостающими данными;

б) чтение сплошного текста, выделение новой информации и запись ключевых слов;

в) расширение исходного несплошного текста;

г) чтение сплошного текста и обоснование выбора вида несплошного текста, который будет создаваться на его основе;

д) составление на основе сплошного текста таблицы (схемы, графика, диаграммы и т.д.).

## 6. Умение использовать полученную информацию для решения учебной задачи:

а) формулирование системы вопросов (заданий) на основе содержания прочитанного несплошного текста;

б) использование полученной информации в новой ситуации;

в) сопоставление новой и ранее полученной информации;

г) выполнение мини-проекта (проекта) на определённую тему с использованием в том числе информации, извлечённой из несплошных текстов.

Таким образом, **типологию заданий (упражнений)** в чтении несплошных учебно-научных текстов мы определили в соответствии с перечисленными выше умениями. Предложенные задания (упражнения) считаем целесообразным сформулировать в виде конкретных приёмов чтения.

Ранее нами уже были определены приёмы чтения сплошных учебно-научных текстов и показана их связь с видами чтения [16 – 10 класс, с. 14], предложена система работы по обучению продуктивному чтению [1].

Таблица 2

### Виды и приёмы чтения сплошных учебно-научных текстов

Просмотровое чтение	Ознакомительное чтение	Изучающее чтение
<b>ЦЕЛЬ</b>		
Самое общее представление о содержании и смысле текста	Извлечение основной информации	Проникновение в смысл при помощи анализа текста
<b>КОНЕЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ</b>		
Решение: читать или не читать текст	Решение: достаточно информации, или текст нужно перечитывать и анализировать	Понимание всех смысловых уровней текста
<b>ПРИЁМЫ</b>		
– анализ заголовка, прогнозирование темы; – анализ подзаголовков, просмотр рисунков, схем, подписей к ним (если есть), шрифтовых и графических выделений; – знакомство со структурой текста;	– чтение текста по абзацам, фиксирование внимания на существенных, первом и последнем предложениях каждого абзаца; – выделение по ходу чтения значимой информации;	– выделение смысловых частей текста; – прогнозирование содержания и смысла последующих частей текста с опорой на прочитанное; – выделение ключевых слов;

<b>Просмотровое чтение</b>	<b>Ознакомительное чтение</b>	<b>Изучающее чтение</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– просмотр первого и последнего абзацев текста;</li> <li>– знакомство с оглавлением (если есть);</li> <li>– чтение аннотации (если есть).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– расстановка по ходу чтения условных графических знаков, принятых самим читающим.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– замена смысловых частей их свёрнутыми вариантами, эквивалентами;</li> <li>– выявление деталей текста, подтекстовой информации;</li> <li>– определение принадлежности текста к тому или иному функциональному стилю;</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>– составление вопросов проблемного характера во время и после чтения текста;</li> <li>– выписывание основных суждений;</li> <li>– составление плана и граф-схемы, которая выявляет структуру текста и взаимосвязь его частей;</li> <li>– переработка: создание вторичных текстов на основе данного;</li> <li>– читательские комментарии к тексту.</li> </ul>

Очевидно, что многие из названных в таблице приёмов носят универсальный характер и в равной степени могут использоваться при чтении как сплошных, так и несплошных текстов. Поэтому в таблице 3 мы выделяем приёмы, актуальные в первую очередь для чтения несплошных текстов.

*Таблица 3*

### **Виды и приёмы чтения несплошных учебно-научных текстов**

<b>Ознакомительное чтение</b>	<b>Аналитическое чтение</b>
<b>ЦЕЛЬ</b>	
Находить основную текстовую информацию	Извлекать текстовую информацию, данную в явном и неявном виде
<b>КОНЕЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ</b>	
Понимание основной текстовой информации	Осмысление всей текстовой информации
<b>ПРИЁМЫ ЧТЕНИЯ</b>	
– определение вида несплошного текста (таблица, схема, карта и проч.);	– анализ особенностей и возможностей данного вида несплошного текста;

Ознакомительное чтение	Аналитическое чтение
<ul style="list-style-type: none"> <li>– знакомство со структурой текста, определение количества столбцов, строк и проч.;</li> <li>– выделение ключевых слов (знаков, символов и т.д.);</li> <li>– выявление разных смысловых блоков несплошного текста;</li> <li>– формулирование основного содержания несплошного текста.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– анализ структуры текста, обоснование количества столбцов, строк и проч.;</li> <li>– составление целостного представления о содержании текста на основе выделенных ключевых слов (знаков, символов и т.д.);</li> <li>– замена смысловых блоков (элементов) текста их развёрнутыми эквивалентами;</li> <li>– изложение содержания несплошного текста, в том числе с учётом информации, представленной в неявном виде.</li> </ul>

Обратим внимание читателей на информацию, содержащуюся в последней таблице в неявном виде, а именно: методика школьного образования в настоящее время ещё не накопила достаточного количества приёмов чтения несплошных текстов. Это значит, что тема данной главы не только актуальна, но и остаётся открытой.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бунеева, Е.В. Буду настоящим читателем : пос. по технологии продуктивного чтения ; ч. 1 : 3–4-й классы / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. – М. : Баласс, 2013. – 64 с., ил. – (Образовательная система «Школа 2100»).
2. Бунеева, Е.В. К определению понятия «функционально грамотная языковая личность младшего школьника» / Е.В. Бунеева // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 7. – С. 65 – 70.
3. Бунеева, Е.В. Контрольно-измерительные материалы : Итоговые контрольные работы по чтению : 1-й класс; 2-й класс / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. – М. : Баласс, 2013. – 32 с. – (Образовательная система «Школа 2100»).
4. Бунеева, Е.В. Контрольно-измерительные материалы : Итоговые контрольные работы по чтению : 3-й класс; 4-й класс / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. – М. : Баласс, 2014. – 32 с. – (Образовательная система «Школа 2100»).
5. Бунеева, Е.В. Немного теории литературного чтения в вопросах и ответах с практикумом и домашним заданием для читателей / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – № 11. – С. 3 – 10.
6. Бунеева, Е.В. Технология работы с текстом в начальной школе и 5–6 классах / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова // Образовательные технологии: сборник материалов. – М. : Баласс, 2008. – 160 с. – С. 65 – 86.
7. Бунеев, Р.Н. Программа «Чтение и начальное литературное образование (для четырёхлетней начальной школы)» [Электронный ресурс] / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. – www.school2100.ru
8. Бунеев, Р.Н. Литературное чтение. Учебники для 1, 2, 3, 4 классов / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. – М. : Баласс, 2014.
9. Бунеев, Р.Н. Литература. Учебники для 5, 6, 7, 8 классов / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. – М. : Баласс, 2014.
10. Бунеев, Р.Н. Литература. Учебники для 9, 10, 11 классов / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. – М. : Баласс, 2013.



11. *Бунеев, Р.Н.* Тетрадь по литературному чтению. 1 класс / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. – М. : Баласс, 2012.
12. *Бунеев, Р.Н.* Уроки литературного чтения в 1-м классе. Методические рекомендации для учителя / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина, О.В. Чиндилова. – Изд. 3-е, перераб. – М. : Баласс, 2010.
13. *Бунеев, Р.Н.* Тетради по литературному чтению. 2, 3 классы / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. – М. : Баласс, 2012.
14. *Бунеев, Р.Н.* Тетрадь по литературному чтению. 4 класс / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. – М. : Баласс, 2012.
15. *Бунеев, Р.Н.* Тетрадь по литературному чтению. 5 класс / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. – Изд. 5-е, испр. – М. : Баласс, 2014.
16. *Бунеев, Р.Н.* Русский язык. 10, 11 классы. Учебники. Базовый и углублённый уровни / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, З.И. Курцева, О.В. Чиндилова. – М. : Баласс, 2012.
17. *Гальперин, И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. / И.Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
18. *Граник, Г.Г.* Как учить работать с книгой / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. – М. : Просвещение, 1995.
19. *Запорожец, А.В.* Психология восприятия ребёнком-дошкольником литературного произведения / А.В. Запорожец // Избр. психол. тр. : в 2-х т. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – С. 66–77.
20. *Леонтьев, А.А.* Что такое виды речевой деятельности? / А.А. Леонтьев // Начальная школа : плюс-минус. – 2000. – № 5. – С. 9–12.
21. *Логвина, И.* Формирование навыков функционального чтения. Книга для учителя / И. Логвина, Л. Рождественская. – Тарту, TARTU ULICOOL. NARVA KOLLEDZ, 2012. – 58 с.
22. Методика преподавания литературы : пос. для студ. и препод. ; в 2-х ч. / Под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана. – М. : Просвещение ; Владос, 1995. – Ч. 1. – 288 с. – Ч. 2. – 302 с.
23. Образовательные технологии : сб. мат. – М. : Баласс, 2012. – 160 с.
24. *Светловская, Н.Н.* Обучение чтению и законы формирования читателя / Н.Н. Светловская // Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 11–18.
25. *Светловская, Н.Н.* Основы науки о читателе: теория формирования типа правильной читательской деятельности / Н.Н. Светловская. – М. : Магистр, 1993. – 180 с.
26. *Усачёва, И.В.* Формирование учебной исследовательской деятельности: Обучение чтению научных текстов. Учеб. пособие по спецкурсу «Методика информационно-поисковой деятельности исследователя» / И.В. Усачёва, И.И. Ильясов. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 121 с.
27. *Чиндилова, О.В.* Обучение вдумчивому чтению / О.В. Чиндилова // Начальная школа : плюс – минус. – 2001. – № 5. – С. 61–64.
28. *Чиндилова, О.В.* Технология продуктивного чтения как образовательная технология деятельностного типа / О.В. Чиндилова, Е.В. Бунеева // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – №8. – с. 3–9.
29. *Чиндилова, О.В.* Технология продуктивного чтения на разных этапах непрерывного литературного образования в ОС «Школа 2100» : [Монография] / О.В. Чиндилова. – М. : Баласс, 2010. – 208 с.
30. *Чиндилова, О.В.* Наши книжки. Пособия для дошкольников 3–4 и 4–5 лет / О.В. Чиндилова, А.В. Баденова. – М. : Баласс, 2014. – 81 с.

**Бунеева Екатерина Валерьевна, Чиндилова Ольга Васильевна**

**ТЕХНОЛОГИЯ ПРОДУКТИВНОГО ЧТЕНИЯ:  
ЕЁ СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ  
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Подписано в печать 06.08.14. Формат 70х108/16. Объём 2, 68 п.л.  
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Журнальная.  
Тираж 700 экз. Заказ №

Общероссийский классификатор продукции ОК-005-93; том 2; 953005 – литература учебная

Издательство «Баласс». 109147 Москва, Марксистская ул., д. 5, стр. 1  
Почтовый адрес: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс»  
Телефоны для справок: (495) 368-70-54, 672-23-34, 672-23-12  
<http://www.school2100.ru> E-mail: [izd@balass.su](mailto:izd@balass.su)

Отпечатано в ОАО «Первая Образцовая типография»  
Филиал "Чеховский Печатный Двор"  
142300 Московская область, г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1