

**Беседы о чтении**  
(К проблеме понимания текста)

О.В. Соболева



Сегодня мы начинаем обстоятельный разговор о проблеме, на которую в этом году, объявленном Годом русского языка и чтения, обращено особое внимание. Из обширного круга вопросов, связанных с чтением, мы выбрали наиболее, как мы считаем, важный: **как научить начинающего читателя понимать текст.**

Великий И.В. Гете сказал «Чего человек не понимает, тем он не владеет». Эту мысль можно продолжить «Чего человек не понимает, тем он не владеет и то он не полюбит». Школьная практика подтверждает, что нелюбовь к чтению и связанные с этим учебные затруднения, вплоть до потери интереса к познанию, часто возникают из-за неумения ученика понимать прочитанное. Обучение приемам работы с текстом, закладывающее основу умения учиться, формирующее навыки самостоятельной учебной работы, – одна из самых актуальных дидактических задач. Однако, как показали исследования, к ее осознанному и компетентному решению готов не каждый учитель. Поэтому появилась идея, используя возможности журнала, дать педагогам ориентиры в обучении пониманию текста и познакомиться их с системой соответствующих приемов.

В серии статей мы расскажем о том, что нужно понимать в тексте, какие приемы помогают пониманию, как организовать работу с текстом на уроке, как провести диагностику понимания. Надеемся, что обсуждение поставленных вопросов не оставит вас равнодушными, а выполнение предлагаемых заданий поможет совершенствовать свое педагогическое мастерство. Будем рады

вашим откликам и обязательно отметим самых заинтересованных и активных читателей. Ведь именно от нас, дорогие коллеги, во многом зависит, станет ли книга для начинающего читателя не только источником знаний, но и другом на всю жизнь.

**Беседа первая**

**«Угадывать великое в немногом»,  
или  
О том, что и как понимать в тексте**

Необходимость целенаправленного обучения умению понимать прочитанное не так давно стала осознаваться в педагогической практике. Под умением работать с текстом традиционно понимается способность воспроизводить содержание текста, делить его на законченные части, выделять в них главное, определять с помощью взрослого смысл всего текста в целом. Детям, у которых стихийно сложились представления о чтении как о процессе, связанном с пониманием, эти формы работы обеспечивают необходимую тренировку. Однако для большинства детей эпизодически используемые на уроке приемы работы с текстом оказываются неэффективными. Каждое из этих умений (устанавливать взаимосвязанность событий, причинно-следственные связи, определять основную мысль, находить второстепенные детали) выступает независимо от самого текста. Американский психолог Э. Браун назвала это явление обучением «бесплотным» навыкам.

**Как учить детей осознанному применению приемов понимания текста?**

**Как превратить использование этих приемов в привычку, имеющую силу потребности?** Попробуем найти ответы на эти вопросы.

Проблемой понимания текста занимаются многие специалисты: философы, лингвисты, литературоведы, методисты. В то же время существует необходимость объединения многочисленных научных исследований и внедрения полученных новых знаний в образовательную практику. Справиться с этой задачей способна педагогическая психология – наука, которая прокладывает дорогу от изучения психологических особенностей процесса обучения к использованию научных рекомендаций в практической деятельности.

Среди психологических работ по обучению пониманию текста есть адресованные непосредственно школьному преподавателю. Это книги, над которыми в течение многих лет трудится коллектив авторов под руководством Г.Г. Граник.

Чтобы дать учителю рекомендации, как растить грамотного читателя, психологам пришлось проделать долгий путь. Они изучили, как протекает процесс понимания текста; выявили приемы, способствующие формированию читателя; описали методическую систему работы над этими приемами; создали специальные учебные книги для школьников [1–5]. Постараемся проследить этот путь, чтобы выяснить, **что и как нужно понимать в тексте.**

Начнем с уточнения предмета нашей беседы. С точки зрения лингвистики (теория И.Р. Гальперина) **понимание текста – это вычитывание разных видов текстовой информации:** фактуальной, подтекстовой, концептуальной. Конечно, текст – это единое целое, и виды текстовой информации разграничиваются условно: в науке – в исследовательских, а на практике – в учебных целях.

**Фактуальную информацию** составляет описание событий, героев, места и времени действия, рассуждения автора, повороты сюжета и т.д. Дан-

ная информация играет в тексте двойную роль. С одной стороны, именно она предъявляет текст, передает заложенные в него мысли, а с другой стороны, она часто затемняет, маскирует эти мысли, создает препятствия в их понимании, способствует возникновению разночтений.

В художественном тексте в отличие от газетного сообщения или научной статьи фактуальная информация не может существовать сама по себе. Ни один писатель не садится за письменный стол только для того, чтобы сочинить фабулу. Фактуальная информация излагается в соответствии с **замыслом**, т.е. теми мыслями и чувствами, которые автор хочет донести до читателя. С ее помощью создатель текста не «в лоб», а через судьбы людей передает то, что его волнует. Поэтому главным в тексте, тем, что его «держит», благодаря чему он не рассыпается на множество отдельных фактов и рассуждений, является его концептуальность, или способность содержать **концептуальную информацию.** Под последней понимается система взглядов, мыслей и чувств автора, которую он отражает в тексте и далеко не всегда выражает словесно.

В художественном произведении, как правило, представлен еще один вид информации, называемый подтекстом. **Подтекстовая информация** напрямую не выражена в словах, однако о ней можно судить по специфическому способу изложения фактуальной информации. Она содержится в текстовых «скважинах» (пропусках, которые читатель заполняет, опираясь на имеющиеся у него знания, опыт), в словах-образах (художественных средствах), в монтаже текста и т.д. Подтекстовая информация возникает благодаря способности слов, словосочетаний, предложений в отдельных небольших отрезках текста таить в себе скрытый смысл. Она извлекается из фактуальной, а точнее, как бы «стоит за ней» и, безусловно, влияет на концепт.

Рассмотрим, как разные виды информации реализуются в произведе-

нии И.С. Тургенева «Воробей». Анализ этого художественного текста провел автор теории текстовой информации И.Р. Гальперин.

### Воробей

Я возвращался с охоты и шел по алее сада. Собака бежала впереди меня.

Вдруг она уменьшила свои шаги и начала красться, как бы зачужив перед собой дичь.

Я глянул вдоль аллеи и увидел молодого воробья с желтизной около клюва и пухом на голове. Он упал из гнезда (ветер сильно качал березы аллеи) и сидел неподвижно, беспомощно растопырив едва прораставшие крылышки.

Моя собака медленно приближалась к нему, как вдруг, сорвавшись с большого дерева, старый черногрудый воробей камнем упал перед самой ее мордой – и весь взъерошенный, искаженный, с отчаянным и жалким писком прыгнул раза два в направлении зубастой открытой пасти.

Он ринулся спасать, он заслонил собой свое детище... но все его маленькое тело трепетало от ужаса, голосок одичал и охрип, он замирал, он жертвовал собою!

Каким громадным чудовищем должна была казаться ему собака! И все-таки он не мог усидеть на высокой безопасной ветке... Сила, сильнее его воли, сбросила его оттуда.

Мой Трезор остановился, попятился... Видно, и он признал эту силу.

Я поспешил отозвать смущенного пса – и удалился, благоговей.

Да; не смейтесь. Я благоговел перед этой маленькой, героической птицей, перед любовным ее порывом.

Любовь, думал я, сильнее смерти и страха смерти. Только ею, только любовью держится и движется жизнь.

Фактуальная информация в этом тексте реализуется в описании поступков, состояний, характеристик самого рассказчика, собаки, воробьев (молодого и старого), а также прямым указанием на место действия (аллея сада) и косвенным указанием на время действия («вдруг»).

Вот сочетание слов, представля-

ющих этот вид информации: *Я возвращался с охоты... Собака бежала впереди меня... уменьшила свои шаги... начала красться... увидел молодого воробья... Он упал из гнезда... собака медленно приближалась... старый воробей камнем упал... заслонил свое детище* и далее, до слов «Да; не смейтесь».

Концептуальная информация выражена словами «*Любовь сильнее смерти и страха смерти. Только... любовью держится и движется жизнь*».

Подтекстовую информацию можно обнаружить, например, в словах «...прыгнул раза два в направлении зубастой... пасти». Здесь явно подразумевается угроза этому «чудовищу». Это подтверждается и тем, что автор называет воробья не птичкой, а «героической птицей».

Присмотримся к строению текста. Он разбит на небольшие абзацы, что замедляет чтение, поскольку между абзацами пауза всегда больше, чем между предложениями. Создается впечатление замедленного течения действия и времени в тексте.

Медленное течение рассказа прерывается словами «вдруг», «ринулся», «сорвавшись», «камнем упал».

Само название «Воробей» становится в этом тексте синонимом таких понятий, как «смелость», «самопожертвование во имя любви».

Теперь перейдем к вопросу, как происходит понимание текста, т.е. рассмотрим, **что представляет собой понимание текста с психологической точки зрения.**

Понятие «понимание» неоднозначно. В него входит и процесс раскрытия смыслов текста, и его итог, результат. Понимание происходит, по выражению философа В.Ф. Асмуса, «по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью читателя».

Процесс, направленный на понимание, очень сложен: в него включены внимание и память, воображение и мышление, эмоции и воля, интересы

и множество других психических особенностей читателя. Кроме того, этот процесс, как правило, не осознается читателем, поэтому возникают большие трудности в его исследовании. Несмотря на это научные основания для обучения пониманию существуют, как существуют талантливые читатели.

С такими читателями и работали психологи, пытаясь выяснить, какие приемы они используют при общении с книгой. В экспериментах участвовали ученые, деятели искусства, педагоги школ и вузов, журналисты. Особенности работы с текстом высокоуровневых читателей оказались сходными. Обобщив их, психологи получили **собирательный образ «идеального читателя»**.

Как он работает с текстом, какие приемы он использует?

Хороший читатель **начинает размышлять над текстом до чтения**, активно осмысливает и переживает (или продолжает) его **по ходу чтения** и продолжает размышлять над ним **после чтения**, пытаясь, по словам философа В.В. Налимова, «найти себя новым в чужом».

Такой читатель **не торопится**. В-первых, он старается не пропустить не вполне понятные или очень важные слова, вычитывая из них и то, что написано, и то, что остается за строкой, находит в подтексте. **Внимание к слову можно считать основой понимания**.

Во-вторых, вычерпывая информацию из каждого слова, словосочетания, предложения и связей между ними, «идеальный читатель» **задает себе вопросы по ходу чтения**, задумывается о дальнейшем развитии событий (т.е. **прогнозирует их**) и сверяет свои размышления с текстом, избегая категоричных, жестких установок. **Такое чтение похоже на беседу, диалог с текстом** (а точнее, полилог, так как могут возникать различные точки зрения).

В-третьих, отличительной чертой «идеального читателя» является **активность воображения**, которое помогает не только понимать, но и

запоминать прочитанное. Ведь при чтении необходимо удерживать в памяти важную информацию, сравнивать ее с уже известной, отыскивая в прошлом опыте подобное и отличное.

Вся работа «идеального читателя» обусловлена желанием **понять автора текста**, делая своеобразные «открытия для себя», и этот процесс сродни творческому мышлению. Неслучайно многие ученые считают понимание и творчество синонимами, называя понимание «вовлечением в открытие».

Завершающие шаги понимания, которые делает «идеальный читатель» после чтения, связаны с его умением **перейти с языка фактов и образов на язык мысли**.

Систему взглядов автора, нашедшую отражение в тексте, его смысловое ядро, которое вычитывает в итоге «идеальный читатель», называют **концептом текста**. Исходя из его понимания, можно расставить по тексту последовательные «смысловые вехи», наименования которых станут пунктами плана для краткого или подробного пересказа. В этом приеме понимания и запоминания текста главным помощником читателя будет не память, а мышление. Оживляя на «мысленном экране» образы, возникавшие при чтении, пропуская понятое через себя, «идеальный читатель» может превратиться в «идеального чтеца» (выразительное чтение) или «идеального рассказчика» (пересказ).

Подлинное понимание текста, как говорит философ А.А. Брудный, – это всегда выход за пределы того, что в нем непосредственно сказано, подобно тому как свет горячей лампы выходит за ее стенки. Поэтому **итогом работы «идеального читателя» является нечто лично новое: обогащение опыта, рождение нового взгляда на мир и на себя**.

К подобному итогу приходят ученики, которых учитель ведет по ступеням понимания текста. Так, в книге В.А. Левина «Когда маленький школьник становится большим читателем» описана работа, которая проходила в

классе при чтении рассказа Л.Н. Толстого «Косточка». Вот ее заключительный этап:

« – Часто вам представлялся случай кого-нибудь простить: животное, малыша или старенького человека?

Дети задумываются и признаются:

– Нет, не часто...

– Видите, а сегодня вы смогли убедиться в том, что вы – взрослые, сильные, добрые, великодушные. Сегодня вы – пускай только мысленно! – простили малыша и почувствовали, как приятно прощать. И я о вас узнал, что вы великодушные. И это – благодаря Льву Николаевичу Толстому. Вот какой подарок он нам сделал. Вот что умеет "Косточка". А напомнить, что брать тайком стыдно, можно и без рассказа.

– Можно вопрос? Мне понравилось, что рассказ открыл мне про меня, что я такой... могу прощать. Но, может быть, Лев Толстой не для того его писал?

– Да, Сережа, наверно. Лев Николаевич Толстой, когда начинал писать "Косточку", не говорил себе: "Сейчас напишу рассказ для того, чтобы дети могли узнать о себе, великодушны ли они". Он этого не говорил, но мне кажется, ему хотелось, чтобы дети были великодушными и чтобы они знали о себе это. И, по-моему, у него это получилось. Ты ведь это почувствовал на себе?

– Да».

А теперь, уважаемые коллеги, постараемся применить знания о том, что и как понимать в тексте, на конкретном примере, взятом из учебника 1-го класса. Перед нами стихотворение классика детской литературы, человека, очень тонко понимавшего ребенка, А.Л. Барто:

### Кукла

Смастерил я грузовик  
Для сестры Катюшки.  
Подняла Катюша крик:  
– Разве это грузовик?!  
Три пустых катушки!

Смастерил я ей коня,  
Пусть берет, не жалко!  
Катя смотрит на меня,  
Не желает брать коня:  
– Это просто палка!

Я свернул два лоскутка.  
– Ах, – сказала Катя, –  
Ах, какая красота:  
Кукла в пестром платье!

«Пройдемся пешком» по этому стихотворению.

Название позволяет предположить, что речь пойдет о детской игрушке, которой, скорее всего, заинтересуется девочка. Первое предложение подтверждает мысль о том, что рассказ посвящен игрушке для девочки. Какую информацию можно из него почерпнуть? Рассказчиком является мальчик, старший брат героини текста. Он любит свою сестренку, хочет порадовать ее подарком. Этот вывод следует из фактуальной информации «смастерил я грузовик для сестры» и подтекстовой (брат ласково называет сестру Катюшкой). Однако возникает сомнение, а понравится ли такая игрушка девочке? Следующая строка убеждает в том, что подарок не понравился, ведь выражение «поднять крик» означает рассердиться. Почему грузовик не понравился Кате? Прогнозы могут быть разными: либо игрушка сделана не очень умело, либо девочка не любит играть машинками, а может быть, она просто капризничает, как это бывает с маленькими детьми.

Следующие предложения позволяют представить, что за грузовик смас-



терил старший брат. В воображении мальчика три соединенных друг с другом катушки – это грузовик «понарошку». У девочки такая «машинка» вызывает недоумение: «Разве это грузовик?» – она не включается в игру.

Чтение следующих строк наводит на предположение, что и конь как дар не очень понравится Катье, хотя подарок делается от души («Пусть берет, не жалко!»). Это предположение подтверждается при дальнейшем чтении. Почему девочка «не желает брать коня»? Помня о том, из чего была сделана машина, можно догадаться, что и «конь» будет обычной палочкой. Катя разочарованно смотрит на брата, она расстроена, так как ее воображение не превращает палку в коня.

Чем же закончится эта история? Очевидно, мальчик, наконец, поймет, какая игрушка заинтересует сестру. Это подсказывает и фактуальная информация (название стихотворения), и подтекст (настойчивость брата; предполагаемая традиционная троекратность повтора в строении текста). Первая строка последней части подкрепляет возникшие гипотезы, и прогноз становится однозначным. Мальчик понял, что вызовет радость сестры, и нет сомнения, что в этих лоскутках Катя «увидит» привлекательную для нее игрушку. Проверая свои предположения, дочитаем текст до конца и убедимся в этом.

Вычитывание фактуальной и подтекстовой информации, благодаря вниманию к словам и их связи друг с другом, размышлениям над текстом, включению воображения и активности памяти, приводит к итогу понимания – выявлению концептуальной информации. Переход от фактов к смыслу – сложная задача, которой будет посвящена отдельная статья. Значительно облегчит эту задачу вопрос, направляющий размышления в нужное русло: почему из всех подарков-самоделок девочка обрадовалась только последнему? Надеемся, что работа над пониманием текста по ходу чтения привела к ответу на этот

вопрос. Попробуйте самостоятельно его сформулировать.

Отметим, что в качестве примера данное произведение было выбрано неслучайно. Его концепт созвучен с идеей важности обучения пониманию текста: ребенок не может активно включиться в деятельность, заинтересоваться тем, что он не понимает и не принимает. **Чтобы получать удовольствие от чтения («Ах! Какая красота!»), нужно уметь «приблизить» текст к себе, а для этого важно владеть приемами его понимания.**

**Как организовать обучение пониманию?**

**Во-первых**, о каждом приеме работы с книгой нужно доступно и интересно рассказать, показать его использование на конкретном примере и потренироваться применять его на текстах, которые для своего понимания требуют использования данного приема.

**Во-вторых**, ученику в ходе обучения важно предоставить возможность сделать проверку своей работы над пониманием, чтобы увереннее двигаться дальше. В связи с этим необходимо создавать условия для взаимного и самоконтроля успешности в работе.

**В-третьих**, важно учесть, что процесс, направленный на понимание текста, протекает быстро. Поэтому при обучении пониманию **работа с текстом специально замедляется**, чтобы помочь читателю осознать свои умственные действия.

Наконец, не менее важно задействовать еще один психологический механизм обучения – **механизм переноса**. При чтении любого текста, будь то параграф учебника истории или математическая задача, нужно обращать внимание на необходимость применения приемов работы с книгой. Но, конечно, основная работа над пониманием текста развернется на уроках словесности: литературного чтения, риторики, русского языка. Результатом обучения будет применение юным читателем приемов понимания тогда и в том порядке, который задает конкретный текст.

Подробный разговор об этих приемах впереди.

В дальнейшем мы расскажем о следующих направлениях в обучении пониманию текста:

1. Как научить вниманию к слову.
2. Как вести диалог с текстом.
3. Как развить читательское воображение.
4. Как помочь в раскрытии смысла текста.
5. Как проверить понимание текста.
6. Как учесть в обучении пониманию текста специфику возраста учеников и т.д.

В заключение хотелось бы рассказать об интересной закономерности, выявленной в ходе многолетних исследований. Она касается педагога, обучающего школьников пониманию текста. Как оказалось, в ходе этой работы «растет» не только ученик, но и учитель. Таким образом на практике начинает реализоваться лично развивающий подход, что делает интереснее и содержательнее работу с текстом в коллективном обсуждении на уроке. А это и есть один из путей к решению проблемы понимания, т.е. к формированию читателя, способного, по словам поэта, «угадывать великое в немногом».

#### Домашнее задание для педагогов.

Если задать школьнику вопрос, чем заканчивается урок, он без промедления ответит: «Звонком на перемену». Если спросить об этом учителя, то от него, скорее всего, получим такой ответ: «Домашним заданием».

Поговорим о домашнем задании. Оно предназначено для тех, кто видит в обучении начинающих читателей пониманию текста проблему (как девочка Катя в лоскутках – куклу) и ищет, а значит и находит, пути ее решения. Надеемся, что наше задание вызовет отклик и у тех, кто только начинает осознавать понимание текста как дидактическую проблему, которой на начальном этапе обучения необходимо уделять особое внимание.

Просим вас ответить на несколько вопросов нашей анкеты. Это и бу-

дет первым домашним заданием. Его выполнение поможет вам уточнить свою позицию в данной проблеме, а нам – составить представление о том, какая помощь необходима педагогу.

#### Анкета

1. Для меня урок литературного чтения – это ...
2. Многие дети при работе с текстом затрудняются ...
3. Если мне необходимо проанализировать текст самостоятельно, без методического пособия, я ...
4. При подготовке и проведении урока литературного чтения я испытываю трудности ...
5. На уроке литературного чтения я использую такие приемы работы с текстом, как ...
6. Хотелось бы побольше узнать о ...

(Укажите, пожалуйста, свой педагогический стаж.)

А теперь – перемена!

Желаем интересных встреч с книгами!

#### Литература

1. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. – М., 1988.
2. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Как учить работать с книгой. – М., 1995, 2006.
3. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Дорога к книге. – М., 1996.
4. Граник Г.Г., Соболева О.В. Путешествие в Страну Книги: В 4-х кн. – М., 1998; СПб., 2003.
5. Учимся понимать художественный текст: Задачник-практикум: 8–11 кл./ Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая, С.А. Шаповал. – М., 2001.

Ольга Владимировна Соболева – канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой профессиональной педагогики и психологии Курского государственного университета.