

Плотникова Светлана Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург; plotnikova_sv@mail.ru

ПРИЕМЫ РЕКОНСТРУКЦИИ ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СМЫСЛОВОМУ ЧТЕНИЮ УЧЕБНОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования метода реконструкции текста на уроках русского языка в начальной школе для обучения младших школьников смысловому чтению учебного текста, подчеркивается значение метода в формировании умения передавать информацию разными способами. К приемам реконструкции учебного текста отнесены составление плана, схемы, таблицы, алгоритма, переформулирование по другой модели, моделирование способа действия, анализ примера с опорой на текст. Рекомендуются использовать разные приемы реконструкции в зависимости от характера текста и цели дальнейшего использования извлеченной информации, и описаны варианты организации реконструктивной деятельности при изучении определения понятия и правила правописания. Сформулированы условия эффективности приемов реконструкции текста для обучения смысловому чтению учебного текста: наличие мотива и конкретизация цели чтения, осознание цели и способа реконструкции текста, опора при реконструкции на анализ текста.

Ключевые слова: младший школьник; смысловое чтение; учебный текст; реконструкция текста; урок русского языка.

Plotnikova Svetlana Vladimirovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of the Russian Language and Methods of Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

TEXT RECONSTRUCTIONS IN TEACHING YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO SENSE READING OF THE LEARNING TEXT IN LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. The article discusses the possibility of using the method of text reconstruction in the lessons of the Russian language in primary school for teaching younger students the semantic reading of the text, emphasizes the importance of the method in the formation of the ability to transmit information in different ways. The methods of reconstruction of the educational text include the preparation of a plan, diagram, table, algorithm, reformulation according to another model, modeling of the method of action, analysis of the

example based on the text. It is recommended to use different reconstruction techniques depending on the nature of the text and the purpose of further use of the extracted information, and the options for organizing reconstruction activities when studying the definition of a concept and spelling rule are described. The conditions of the effectiveness of text reconstruction techniques for teaching semantic reading of a text are formulated: the presence of a motive and specification of the purpose of reading, awareness of the purpose and method of text reconstruction, reliance on text analysis during reconstruction.

Keywords: primary school student; semantic reading; training text; text reconstruction; Russian language lesson.

Значимость овладения смысловым чтением сегодня очень хорошо осознается педагогами, и соответствующая задача поставлена перед системой образования в федеральных государственных образовательных стандартах, которые относят смысловое чтение к обязательным метапредметным результатам освоения образовательной программы и начального, и основного общего образования. Однако не менее хорошо осознается педагогами и сложность решения поставленной задачи в современных условиях раннего приобщения детей к визуальной массовой культуре, формирующего у них фрагментарность и поверхностность восприятия, так называемое клиповое мышление, которое затрудняет восприятие связного текста с его линейно разворачивающимся содержанием.

Умения смыслового чтения – это универсальные приемы читательской деятельности, обеспечивающие извлечение и осмысление текстовой информации. Они соотносятся с этапами смыслового восприятия любого текста: смыслового прогнозирования; вербального сличения; установления смысловых связей между словами и между смысловыми звеньями; смыслоформулирования [3].

На этапе смыслового прогнозирования важно уметь сориентироваться в содержании еще не прочитанного текста по определенным признакам (заголовку, иллюстрациям и т. д.), соотнести прогнозируемое содержание с целью чтения и выбрать способ чтения. На этапе вербального сличения ведущим является умение понимать слова и грамматические конструкции, осознавать наличие непонятных элементов текста, выяснять их значение. С этапом установления смысловых связей соотносятся умения выделять смысловые части в тексте, отделять главное от второстепенного и другие, состав и характер которых зависят от особенностей воспринимаемого текста. Этап смыслоформулирования предполагает

умение передать понятое при чтении текста в словесной формулировке.

Будучи универсальными, умения смыслового чтения все же по-разному проявляются при чтении разных по стилю и жанру текстов, предполагают разные наборы приемов смысловой обработки читаемого. К примеру, для чтения художественного текста ключевым является включение воображения для воссоздания образов, а для чтения научного текста – разграничение известного и нового. При правильно организованной работе обучающихся с текстом определенного типа формируется стратегия чтения – программа действий и операций читателя, способствующая пониманию и осмыслению текста, которая затем сохраняется при чтении текстов данного типа и помогает читателю лучше осваивать содержание читаемого [6].

Чтение и понимание учебного (учебно-научного) текста вызывает у младших школьников особые трудности. Эти трудности закономерны и обусловлены как уровнем сложности содержания таких текстов, в которых представлена научная информация, пусть и в форме, адаптированной для решения задач обучения, так и недостаточной сформированностью понятийного мышления обучающихся. Кроме того, сами приемы понимания при чтении познавательных текстов (в их числе и учебные) зачастую не осознаются и не используются школьниками, хотя осваиваются на достаточно хорошем уровне применительно к чтению текстов художественных. В то же время умения смыслового чтения учебных текстов к концу обучения в начальной школе в основном должны быть освоены, так как, переходя на следующий уровень образования, обучающиеся должны быть готовы уже не учиться чтению, а использовать чтение с целью обучения.

При изучении процесса и результата чтения школьниками разных по тематике учебных текстов установлено, что они затрудняются выделять и соотносить информацию из разных частей текста, представлять информацию из текста в иной форме, формулировать вопросы к тексту, не используют прием смыслового прогнозирования, плохо ориентируются в тексте, не всегда могут перевести простую информацию из знаково-символьной формы в текстовую и наоборот [1; 2; 9; 11]. Исследования читательской грамотности подростков PISA выявили проблемы российских

учащихся при чтении информационных текстов: многие не справляются с заданиями на поиск и извлечение информации, представленной в тексте в явном виде, если между текстом вопроса и ответом нет взаимно однозначного лексического соответствия, если искомый фрагмент необходимо вычленировать из контекста, содержащего избыточную информацию, если вопрос требует чтения графической информации [10].

Таким образом, задача обучения младших школьников смысловому чтению учебного текста связана с формированием у них приемов понимания такого текста и стратегий чтения и освоения его содержания. Велика роль в решении этой задачи уроков русского языка. Во-первых, работа по обучению смысловому чтению учебного текста на уроках русского языка может проводиться с опорой на формируемые у младших школьников знания о тексте, его смысловой цельности, о типах текста. А во-вторых, ни одна дисциплина в начальном образовании не может конкурировать с изучением русского языка по разнообразию текстов, с которыми работает ученик: это и художественные тексты самых разных жанров, и разные по тематике научно-популярные, справочно-энциклопедические и, конечно, учебные тексты, среди которых есть и строгие научные определения, и описания языковых явлений, и инструкции, и образцы рассуждений, и другие жанровые разновидности [5]. В таких условиях, проводя сопоставление разных текстов по целям их создания, особенностям содержания, структуры и оформления, мы способствуем формированию разных стратегий чтения и умения осознанно выбирать в зависимости от вида текста способ чтения и приемы понимания.

В данной статье мы рассмотрим возможности использования с целью обучения младших школьников смысловому чтению учебного текста приемов реконструкции текста. Ограничимся такими часто встречающимися в учебнике русского языка разновидностями учебных текстов теоретического характера, как определение лингвистического понятия и правило правописания.

Логика работы с учебным текстом на уроке обусловлена закономерностями смыслового восприятия любого текста и включает три этапа: дотекстовый этап, когда создаются условия для возникновения мотива обращения к тексту и осознания цели чтения; этап собственно чтения (текстовый) с использованием приемов логико-

смысловой обработки читаемого, адекватных поставленной цели и характеру текста; послетекстовый этап предполагает контроль понимания и усвоения содержания текста, преобразование извлеченной из него информации с целью ее дальнейшего использования.

Реконструкция текста как метод обучения смысловому чтению используется на послетекстовом этапе работы и «состоит в поиске адекватной формы для передачи содержания знакомого учебно-научного текста с целью обеспечить его точное и полное понимание» [4, с. 3]. Наиболее известны такие приемы реконструкции текста, как составление плана текста, схемы или таблицы, инструкции, алгоритма. Однако надо отметить, что в учебниках русского языка для начальной школы учебные тексты, в которых представлен в систематизированном виде теоретический материал для усвоения, обычно короткие, не содержат избыточной информации. К таким текстам часто неприменимы деление на части или составление плана, далеко не всегда возможна схематизация. Кроме того, младшие школьники, как правило, читают такие тексты, когда им уже известно их содержание, так как проведено наблюдение и на его основе сделано обобщение – знание уже получило языковое выражение в рабочей формулировке определения понятия или правила правописания. Короткие тексты зачастую запоминаются и воспроизводятся обучающимися без глубокого понимания и осмысления. Установка на запоминание без понимания иногда провоцируется учителем, когда он предлагает просто прочитать и повторить, не нацеливая на извлечение нового, разграничение известного и неизвестного, а затем положительно оценивает тех, кто может повторить и быстро запоминает. Как результат, у школьников формируется определенный стереотип работы с теоретическим учебным текстом, базирующийся на формальном его восприятии и механическом запоминании.

Для осмысления обучающимися прочитанного учебного текста необходимо организовать такую деятельность, которая требует перекодирования информации, изменения формы ее предъявления при сохранении содержания, – в этом и состоит сущность реконструкции текста. При этом нужно помнить, что реконструкция неразрывно связана с анализом текста и основывается на результатах этого анализа [4]. А для освоения обучающимися способов реконструкции текста как приемов понимания и усвоения со-

держания читаемого текста, т. е. как универсальных учебных действий, применимых в дальнейшем к другим текстам подобного рода, нужно обсуждать со школьниками выбор и цель использования того или иного приема реконструкции: «сотрудничество учителя и ученика в реконструктивной деятельности проявляется в отборе информации, пригодной для перекодирования, в выборе способа перекодирования и критериев ее организации, в поиске вариантов графического оформления» [7, с. 28].

Выбор приема реконструкции текста определяется его содержанием, особенностями структуры и целями дальнейшего использования извлеченной из него научной информации. При чтении определения понятия в начальной школе можно использовать такие приемы реконструкции текста, как переформулирование определения (с использованием другой модели), внесение данных из текста в готовую таблицу/схему, построение таблицы/схемы на основе сравнения с определением понятия, относящегося к той же категории (например, приставки и суффикса).

При изучении второклассниками текста, раскрывающего сущность понятия *сказуемое*, из учебника В. П. Канакиной и др. предлагаем после его анализа организовать составление определения из одного предложения (исходный текст состоит из нескольких предложений) и составление таблицы на основе сопоставления двух текстов: о подлежащем и о сказуемом.

Текст (2 кл., ч. 1, с. 33):

Главный член предложения, который обозначает, что говорится о подлежащем, называется **сказуемым**. Сказуемое отвечает на вопросы **что делает? что делают? что делал? что сделал? что сделает? что сделают?** и др. Сказуемое в предложении подчеркивается двумя чертами.

Дети играют. Дождь льет.

Организация реконструктивной деятельности обучающихся направляется педагогом:

– Составьте на основе этого текста определение сказуемого из одного предложения. Подумайте, какие слова нужно вставить вместо пропусков, обсудите с соседом по парте и составьте определение (выдаются карточки с определением, в котором пропущены слова):

Сказуемое – это _____, который обозначает _____ и отвечает на вопросы _____.

Далее организуется составление таблицы на основе двух текстов, и, поскольку второклассники еще не готовы сами, даже с направляющей помощью педагога, осуществлять выбор приема, учитель сам обосновывает этот выбор, говоря об особенностях представления информации в табличной форме. Безусловно, для того чтобы предлагаемая работа была успешной, необходимо, чтобы второклассники уже имели опыт анализа таблицы, сопоставления таблицы и текста.

– Мы узнали о двух главных членах предложения. Назовите их. В чем их сходство? А различие?

– Чтобы лучше запомнить их признаки и научиться находить их в предложении, давайте составим таблицу, в которой будут кратко названы важные признаки главных членов предложения: подлежащего и сказуемого.

– Как можно назвать нашу таблицу? (Главные члены предложения.)

– Сколько в ней должно быть столбцов? (Два, по числу главных членов.)

– Давайте назовем каждый столбец.

– Почему же я заготовила 3 столбца? В первом столбце будут заголовки для строк. Давайте озаглавим вместе каждую строку. Нам помогут вопросы к тексту (эти вопросы использовались при проведении анализа текста о сказуемом: Что обозначает сказуемое? На какие вопросы отвечает сказуемое? Как подчеркивается сказуемое?)

– Работая в парах, заполните получившуюся таблицу, вписывая в ячейки сначала признаки подлежащего из текста на с. 32, а затем признаки сказуемого из текста на с. 33.

После реконструкции текста обучающиеся рассказывают о подлежащем, о сказуемом, опираясь на составленную таблицу.

При чтении учебных текстов необходимо учитывать их жанровое своеобразие, так как восприятие разных текстов должно направляться разными установками: «чтобы знать» (описательные тексты, раскрывающие сущность языкового явления) и «чтобы уметь» (инструктирующие тексты, раскрывающие порядок действий). Определения понятий относятся к первой категории, и ор-

ганизация их чтения призвана прежде всего помочь школьникам вычленить существенные признаки явления, установить их иерархию, поэтому схема / таблица как нельзя лучше подходят для реконструкции такого текста. Тексты второй категории, среди них столь многочисленные в учебниках русского языка правила правописания, требуют другого приема реконструкции – составления алгоритма действия по правилу (памятки по применению правила) в той или иной форме:

- сопоставление готового алгоритма (памятки) с текстом правила;
- редактирование готового алгоритма (исключение лишнего, добавление необходимого действия, изменение порядка действий);
- конструирование алгоритма из заготовок – отдельных действий (полного / неполного / избыточного набора);
- коллективное (в группах) или самостоятельное составление памятки с речевой опорой.

Также можно использовать переформулирование правила (по другой модели), моделирование способа действия по правилу, анализ конкретного примера с опорой на текст правила.

При изучении третьеклассниками текста правила правописания суффиксов *-ик/-ек* существительных из учебника С. В. Иванова и др. предлагаем комбинирование двух приемов реконструкции: переформулирование и составление алгоритма из избыточного набора заготовок.

Текст правила:

Суффикс *-ик-* пишется, если при изменении слова гласный звук в нем сохраняется, не выпадает: *ключик – ключика*.

Суффикс *-ек-* пишется, если при изменении слова гласный звук «убегает»: *замочек – замочка*.

В тексте правила названы не все опознавательные признаки орфограммы: не указана часть речи и безударная позиция гласного в суффиксе. Кроме того, форма текста описательная, а не инструктивная, и это может затруднять осознание способа действия по правилу, который не задан в явном виде, а должен быть установлен путем умозаключения. Следовательно, требуется подробный анализ текста, направленный на уяснение обучающимися опознавательных признаков орфограммы и условий выбора написания, после которого организуется реконструктивная деятельность:

– Как же нужно действовать, чтобы узнать, какую гласную букву написать в суффиксе? (Нужно изменить слово и посмотреть, сохраняется или исчезает гласный звук.) Найдите и прочитайте, как об этом сказано в правиле.

– Сформулируйте правило по-другому, вписывая нужные слова:

Чтобы определить, какую безударную гласную написать в суффиксе существительного _____ или _____, нужно _____ слово. Если гласный звук не _____, нужно писать букву _____, а если гласный звук _____, нужно писать букву _____.

– Работая в группах, составьте памятку по применению этого правила. Пользуйтесь моими подсказками.

Раздаются наборы заготовок на отдельных листах: *Слышу безударный гласный в суффиксе существительного [ик]; Гласный звук выпадает; Изменяю слово (нет чего?); Гласный звук не выпадает; Пишу букву Е в суффиксе; Подбираю однокоренное слово; Пишу букву И в суффиксе.* Школьникам нужно исключить лишние заготовки (дети об этом не предупреждаются) и расположить оставшиеся в нужном порядке.

Таким образом, реконструкция прочитанного текста не только позволяет обучающимся лучше понять текст и усвоить его содержание, но и формирует умение передавать информацию разными способами, обеспечивает овладение эффективными приемами понимания учебно-научного текста как универсальными учебными действиями. Для того чтобы реконструктивная деятельность обучающихся при чтении учебного текста способствовала достижению всех названных результатов, нужны определенные условия. Главное условие – наличие мотива и осознание цели чтения: прежде чем предлагать школьникам прочитать учебный текст, нужно создать условия для возникновения у них потребности что-то узнать, выяснить, уточнить, обратившись к тексту учебника. Лучший способ для этого – проблемная ситуация, когда ученики сталкиваются с затруднением (не могут выполнить задание, ответить на вопрос) или столкновением разных мнений (выполняют задание по-разному). Важно, чтобы была конкретизирована цель чтения, например: определить, к правильным ли выводам пришли в процессе обсуждения, узнать новый термин или уточнить способ выполнения задания. Второе условие связано с тем, что учебное

действие приобретает универсальный характер и может быть использовано в новых условиях деятельности только тогда, когда осознается его цель и способ действия. Об этом нужно помнить и при организации реконструкции текста на уроках русского языка в начальной школе: не просто предлагать детям тот или иной вид работы (*Давайте внесем данные в таблицу*), а помогать осознать его значение и способ действия (*Что можно сделать, чтобы лучше запомнить главные признаки...? Как будем составлять таблицу?* и т. п.). Еще одно условие состоит в том, что при организации деятельности обучающихся с текстом важно следовать логике смыслового восприятия текстовой информации и обеспечить прохождение всех необходимых этапов деятельности: реконструкция текста всегда опирается на результаты его анализа. Кроме того, приемы реконструкции учебного текста должны использоваться дифференцированно в зависимости от характера текста и способа использования читающим извлеченной из него информации.

Литература

1. Вайзер Г. А. Приемы анализа учебных текстов в процессе самостоятельной работы школьников // Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: Хрестоматия / под ред. Н. Л. Карповой, Г. Г. Граник, М. К. Кабардова; ПИ РАО. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. – С. 398-400.
2. Докторова С. В., Щеголева Г. С. Причины затруднений младших школьников в усвоении информации учебно-научного текста // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2018. – Т. 9. – № 1. – С. 165-171.
3. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 428 с.
4. Купирова Е. А., Суворова Е. П. Методы работы с учебно-научным текстом: метод реконструкции текста // Русский язык в школе. 2011. – № 10. – С. 3-10.
5. Кусова М. Л., Плотникова С. В. Формирование информационной компетентности младших школьников в процессе языкового образования // Развитие ребенка в процессе филологического образования: монография / М. Л. Кусова, А. А. Красва, С. В. Плотникова, С. Е. Привалова, В. А. Шуритенкова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2016. – С. 7-77.
6. Сметанникова Н. Н. Стратегияльный подход к обучению чтению. – М.: Школьная библиотека, 2005. – 512 с.

7. Суворова Е. П. Принципы формирования интеллектуально-речевой культуры школьника // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 100. – С. 19-29.
8. Суворова Е. П., Воюшина М. П., Купирова Е. А. Формирование интеллектуально-речевой культуры и читательской культуры школьника: междисциплинарный подход: научно-методическое пособие. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. – 248 с.
9. Хохлова Н. С. Преемственность в обучении чтению учебно-научных текстов между начальной и средней школой: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 16 с.
10. Цукерман Г. А. Читательская грамотность российских учащихся // Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: Хрестоматия / под ред. Н. Л. Карповой, Г. Г. Граник, М. К. Кабардова; ПИ РАО. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. – С. 412-421.
11. Чарикова А. С. Образовательные результаты младших школьников при работе с информационными естественнонаучными текстами // Концепт. – 2017. – № 9. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/171015.htm>.