

Ломбина Тамара Николаевна
АНО «Читайка»,
Москва, Российская Федерация
lombina@chitaika.org

Юрченко Олеся Викторовна
Институт социологии ФНИСЦ РАН,
Москва, Российская Федерация
olesya@mail.ru

Проблема понимания текста в начальной школе

Аннотация. В тексте дан краткий обзор современных исследований, посвященных изучению проблем понимания разнотипных текстов, с которыми сталкиваются младшие школьники. При переходе из начальной школы в среднюю 56 % детей испытывают трудности в понимании прочитанного. Показано, что наибольшие трудности вызывают информационные, а не художественные тексты. В школьной программе начальной школы не хватает информационных текстов, что приводит к трудностям понимания заданий в средней школе.

Ключевые слова: понимание текста; смысловое чтение; психология образования; социология образования

Tamara N. Lombina
Non-for-Profit Organization «Chitaika».
Moscow, Russian Federation
lombina@chitaika.org
Olesya V. Yurchenko
Institute of Sociology of FCTAS RAS
Moscow, Russian Federation
olesya@mail.ru

The problem of text understanding

Abstract. The article provides a brief overview of modern research devoted to the study of the problem of the understanding of different types of text by primary schoolchildren. Moving from primary to secondary school, 56 % have difficulties in reading comprehension. It is shown that information texts are more difficult for understanding comparing to literary texts. The primary school curriculum lacks information texts, which leads to difficulties in understanding tasks in secondary school.

Keywords: text comprehension; semantic reading; educational psychology; sociology of education

Педагоги и психологи активно обсуждают трудности, с которыми сталкиваются школьники, когда им надо понять прочитанный текст. Недавнее социологическое исследование, проведенное в США, в котором сравнивалась эффективность чтения (скорость чтения и понимание прочитанного) современных детей и их сверстников в

1960 году, показало, что за последние 50 лет этот показатель снизился. При этом, чем старше ребенок, тем более выражена тенденция к снижению эффективности чтения [Spichtig, 2016]. Похожая ситуация имеет место и в России [Соболева, 2010; Атрохова, 2015].

Для того, чтобы справиться со значительно возросшим объемом информации, современным школьникам необходимо получить новые универсальные учебные умения: строить гипотезы на основе имеющихся данных, критически оценивать противоречивую информацию, работать с точками зрения, которые не совпадают с устоявшимися представлениями и здравым смыслом, а также другие умения, способные сформировать у школьников читательскую компетентность [Duke, 2012]. Появляется все больше работ, в которых отмечается, что формирование навыков, необходимых для эффективного понимания различных текстов, нужно начинать вместе с обучением элементарной грамоте уже с дошкольного или младшего школьного возраста [Glenberg, 2011; McNamara, Kendeou, 2011].

Школьники сталкиваются с разными трудностями при чтении информационных и художественных текстов. Отличительной чертой этих текстов является цель чтения: информационный тип текстов служит для передачи информации. Цель человека, читающего такой текст, получить и использовать информацию. К категории информационных можно отнести не только научный, научно-популярный или описательный текст, но и текст инструкции, рекламы или текст с гиперссылками на сайте. Художественный тип текстов помогает читателю приобрести жизненный опыт, стимулирует к сопереживанию и фантазии, помогает испытать различные эмоции [PIRLS, 2011]. Раньше было принято разделять тексты по жанрам, сейчас критерием разделения выступает цель, которую преследует читатель того или иного текста.

С. Рубинштейн полагал, что существуют тексты, в которых не обозначены опорные точки, определяющие в каком именно качестве должен выступить тот или иной элемент текста, чтобы включиться в контекст [Рубинштейн, 1978: 235–236]. Противоположной крайностью являются тексты, в которых все входящие в них элементы непосредственно и однозначно представлены именно в том качестве, в каком они и включены в контекст. Таким образом, он противопоставляет художественные и информационные тексты. В художественном тексте допускается значительное количество интерпретаций благодаря специфике формы выражения смысла. В информационном тексте – трактовка должна быть однозначной.

Высокий уровень понимания информационных и художественных текстов, а также большой словарный запас – основные критерии академического успеха ученика начальной школы, как определил американский Национальный институт здоровья ребенка и развития человека [Ray et al., 2011]. При переходе из начальной школы в среднюю 56 % детей испытывают трудности в понимании прочитанного. 24 % школьников находятся на этапе перехода от слогового чтения к чтению словами (Корнеев, Ишимова, 2010). Хотя в третьем и четвертом классе дети, согласно

нормативам, должны уже овладеть беглым синтетическим чтением целыми словами и группами слов.

В зависимости от различных типов текста существуют также различные способы взаимодействия с ним. Американским педагогам даются методические рекомендации по обучению младших школьников: определять цель чтения перед прочтением какого-либо текста. В зависимости от того, какую цель преследует читатель, ему предлагается несколько стратегий чтения. Художественный текст необходимо читать линейно, тогда как информационный текст, который может быть в разном формате (например, сплошной или не сплошной текст; смешанный с таблицами, диаграммами или графиками или однородный), можно читать нелинейно и выборочно [Duke et al., 2012].

Исследования PIRLS (Международное исследование качества чтения и понимания текста) показывают, что при чтении информационных текстов ученики начальной школы испытывают больше трудностей, чем при чтении текстов художественного типа. Большинство исследователей полагают, что информационный текст наиболее сложен для детского восприятия. Для того, чтобы эффективно понимать информационный тип текста младшие школьники должны быть включены в познавательный процесс, им необходимо понимать значения новых слов, уметь сопоставлять их в контексте глобальной структуры текста и предложений, обладать навыками выделения научной проблемы, объединения содержания текста с опорными знаниями, уметь делать собственные выводы на основе прочитанных текстов [PIRLS, 2011].

Это объясняет, почему большинство исследований, посвященных изучению трудностей, связанных с пониманием прочитанных текстов, рассматривают именно информационный тип текста. Проблемы с пониманием информационных текстов, существующие у учеников начальной школы, могут сказываться на их последующем обучении в старших классах. Они могут неправильно понимать математические задачи, правила, искажать формулировки инструкций и заданий. И наоборот, высокий уровень понимания учениками начальной школы прочитанных текстов помогает им эффективно учиться в дальнейшем.

Очевидно, что понимание определяется когнитивным опытом ученика. Новая информация усваивается на основе имеющейся, на каком-то определенном познавательном опыте. Понимание относится прежде всего к сфере интеллекта, однако оно опирается на индивидуальный эмпирический опыт, запечатленные нормативно-ценностные образы действительности, оценку на основе некоторого образца, эталона, нормы или принципа.

Слова и отдельные части предложения имеют значение, но только в высказывании или в контексте они приобретают смысл. Значения – это образы предметов и явлений действительности, обозначенные словами. Сочетаясь тем или иным способом, в результате мыслительной деятельности человека они формируют смысл.

Важную роль в актуализации этой идеи сыграла статья В. Ф. Асмуса, где автор выводит красноречивую формулу чтения: «Содержание художественного произведения не переходит – как вода, переливающаяся из кувшина в другой, – из произведения в голову читателя. Оно воспроизводится, воссоздаётся самим читателем – по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью читателя. Деятельность эта есть творчество. Никакое произведение не может быть понято, как бы оно ни было ярко, как бы велика ни была наличная в нём сила внушения или запечатления, если читатель сам, самостоятельно, на свой страх и риск не пройдёт в собственном сознании по пути, намеченному в произведении автором» [Асмус, 1968: 55].

В норвежском исследовании был раскрыт также другой аспект проблемы понимания, а именно: ученики начальной школы лучше воспринимают тексты, прочитанные с помощью учителя, чем самостоятельно прочитанные или прослушанные аудиозаписи [Pagan, Sénéchal, 2014]. Зафиксировано, что с педагогом ученики быстрее начинают осмысленно читать. Однако в классе, в котором 20–30 учеников, уделить должное внимание каждому не представляется возможным. По мнению авторов исследования, необходимо подключать к процессу обучения смысловому чтению детей их родителей. Исследователи разработали и протестировали программу летнего чтения для младших школьников, целью которой являлось предотвращение потери читательских навыков после летнего отдыха.

Основными факторами, влияющими на читательские умения младших школьников являются: соответствие уровня сложности текста и возраста читателя, мотивация читателя, его предварительная осведомленность о содержании текста, беглость чтения (скорость чтения и понимание прочитанного), большой словарный запас ученика [Veenendaal et al., 2015]. Авторами исследования А. Завойским и С. Ардином было предложено использовать метод многократного чтения для развития читательских навыков учеников [Eason et al., 2012]. В основе этого метода лежит принцип многократного прочтения одного и того же текста.

Результаты проведенного исследования продемонстрировали положительное влияние многократного чтения на восприятие прочитанного текста учениками с разным уровнем читательских навыков. Наиболее заметно это проявляется при восприятии редко используемых слов. Экспериментом также была установлена зависимость между уровнем подготовки школьников и эффективностью метода многократного прочтения текста. В случае со слабыми учениками эффективность этого метода была гораздо выше, чем у школьников с более высоким уровнем подготовки [PIRLS, 2011].

Представляется интересным понимание текста с точки зрения психолингвистики. А. Леонтьев исходит из положения, что понимание как психологическая реальность конституируется смыслом, которым субъект наделяет

текст в ходе разных форм и уровней взаимодействием с ним. Текст понятен настолько, насколько он осмыслен [Леонтьев, 2003].

«Понимание текста, – пишет ученый, – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления. Это может быть процесс парафразы, пересказа той же мысли другими словами. Это может быть процесс перевода на другой язык. Это может быть процесс смысловой компрессии, в результате которого может образовываться минитекст, воплощающий в себе основное содержание исходного текста – реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов. Или процесс построения образа предмета или ситуации, наделенного определенным смыслом. Либо процесс формирования личностно-смысловых образований, лишь опосредствованно связанных со смыслом исходного текста; или процесс формирования эмоциональной оценки события. Либо, наконец, процесс выработки алгоритма операций, предписываемых текстом. Вообще понятно то, что может быть иначе выражено» [Леонтьев, 2003: 62].

Леонтьев выделяет общий принцип, позволяющий нам определить одно из базовых положений, что смысловое понимание есть результат целенаправленного взаимодействия с текстом. Когда мы переводим текст в любую другую форму его закрепления и когда мы выражаем его смысл в иной форме и иными словами, мы тем самым понимаем его и осмысливаем.

К стратегиям смыслового чтения относятся технологии, направленные на развитие критического мышления учеников. Критическое мышление означает процесс соотнесения внешней информации с имеющимися у человека знаниями, выработка решений о том, что можно принять, что необходимо дополнить, а что – отвергнуть. При этом возникают ситуации, когда приходится корректировать собственные убеждения или даже отказываться от них, если они противоречат новым знаниям. Среди исследователей, занимающихся разработкой этой проблемы с психологической и педагогической точек зрения, можно выделить Загашева И. О., Заир-Бека С. И., Муштавинскую И. В. и других [Загашев, Заир-Бек, 2003; Загашев и др., 2003].

Библиографический список

Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики. М.: Искусство, 1968. 654 с.

Атрохова Т. В. Психологическая готовность к обучению смысловому чтению обучающихся на ступени начального общего образования: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.07. Ярославль, 2015. 217 с.

Енжеская М. В., Санина С. П. Современные зарубежные исследования проблемы понимания текстов младшими школьниками // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 83–91.

Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития. СПб: Альянс-Дельта, 2003. 284 с.

Загашев И. О., Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Учим детей мыслить критически. СПб: Альянс-Дельта, Речь, 2003. 192 с.

Корнев А. Н., Ишимова О. А. Методика диагностики дислексии у детей. СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2010. 72с.

Леонтьев А. А. Основы психолингвистики [Текст]. М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. 287 с.

Рубинштейн С. Л. О понимании // Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. 416 с.

Соболева О. В. Психодидактическая концепция понимания текста школьниками на начальном этапе обучения: диссертация доктора психологических наук: 19.00.07. Курск, 2010. 304 с.

Duke N K. et al. Reading and writing genre with purpose in K-8 classrooms. Portsmouth, NH: Heinemann, 2012. 228 p

Glenberg A. M. How Reading Comprehension is Embodied and Why That Matters // International Electronic Journal of Elementary Education. 2011. Vol. 4 (1). P. 5–18.

Individual Differences in Children's Knowledge of Expository Text Structures: A Review of Literature / M.N. Ray et al. // International Electronic Journal of Elementary Education. 2011. Vol. 4 (1). P. 67–82.

McNamara D., Kendeou P. Translating Advances in Reading Comprehension Research to Educational Practice // International Electronic Journal of Elementary Education. 2011. Vol. 4 (1). P. 33–46.

Pagan S., Sénéchal M. Involving Parents in a Summer Book Reading Program to Promote Reading Comprehension, Fluency, and Vocabulary in Grade 3 and Grade 5 Children // Canadian Journal of Education. 2014. Vol. 37 (2). P. 1–31.

PIRLS 2011 International results in reading [Электронный ресурс] / Ina V.S. Mullis et al. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College; Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), IEA Secretariat, 2011. 361p. URL: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf (дата обращения: 20.06.2020).

Reader–text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension / S.H. Eason et al. // Journal of Educational Psychology. 2012. Vol. 104. № 3. P. 515–528. doi:10.1037/a0027182

The Decline of Comprehension-Based Silent Reading Efficiency in the United States: A Comparison of Current Data with Performance in 1960 / Spichtig A.N. et al. // Reading Research Quarterly. 2016. Vol. 51. № 2. P. 239–259. doi:10.1002/rrq.137

What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension / N. J. Veenendaal et al. // Journal of Research in Reading. 2015. Vol. 38. № 3. P. 213–225. doi:10.1111/1467-9817.12024/