



Прием дискретного чтения и целостность текста художественного произведения

Л.С. СИЛЬЧЕНКОВА,

доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет

О.О. ТРИШКИНА,

учитель начальных классов, школа № 131, Москва

Сегодня разные виды речевой деятельности все чаще описываются в новых терминах: «первичная текстовая деятельность», «вторичная текстовая деятельность». К первичной текстовой деятельности относят речевую (коммуникативную) деятельность говорящего или пишущего. Рецептивные виды речевой деятельности — чтение и слушание — соответственно называют вторичной текстовой деятельностью. В широком смысле слова текстовая деятельность трактуется как система действий по созданию, восприятию и интерпретации текстов. Так, в словарях лингвистических терминов вторичная текстовая деятельность определяется как коммуникативная деятельность, состоящая из восприятия текста (зрительного или слухового), его интерпретации, понимания.

Появление новых терминов заставляет задуматься о взаимосвязи и взаимообусловленности характера учебного материала для уроков литературного чтения (текста художественного произведения) и приемов обучения чтению.

Не так давно в теории методики обучения чтению и литературного развития младших школьников появился прием дискретного чтения. Напомним, что слово *дискретный* в словарях иностранных слов трактуется как «прерывистый, состоящий из отдельных частей». Конечно, термин «дискретное чтение» в теории и практике методики обучения чтению младших школьников наполняется вполне определенным методическим содержанием. Автор термина «дискретное чтение» доктор педагогических наук, профессор Г.М. Перлова в

данном приеме выделяет три способа чтения текста, в зависимости от его характеристики. «*Прерывистое чтение*» она рекомендует применять при чтении сложного познавательного текста, вроде географического или природоведческого очерка, а также художественного произведения в жанре сказания, легенды, исторического рассказа. Как правило, такие тексты насыщены лексикой терминологического или архаического характера, поэтому учителю во время чтения такого произведения все время приходится прерываться, чтобы объяснить слово или выражение, пояснить время или место действия. Другой способ дискретного чтения — «*раздельное чтение*» — чаще применяется в практике работы с крупнообъемными художественными произведениями, когда текст заранее разбивается на части и на уроке чтения идет работа над относительно законченными частями: их читают, перечитывают, отвечают на вопросы и т.д. Наконец, «*дробное чтение*» Г.М. Перлова советует применять при работе со стихотворениями на этапе вторичного чтения и анализа поэтического произведения. «Прочитав стихи в целом, дробим их на законченные картины, рисуем их в воображении и словами, уточняем с помощью автора, иногда «застывая» на одном оригинальном, многоговорящем слове. В стихах каждое слово на вес золота, особенно метафорическое, а в переносном смысле употребляется значительное количество поэтических слов» [4, 35]¹.

Подводя итог краткому анализу взглядов на проблему дискретного чтения, стоит сказать, что в своем истинном значении

¹ В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из раздела «Использованная литература». — *Ред.*



(дискретное — прерывистое) его можно, видимо, отнести лишь к первым двум способам. Выделяемое Г.М. Первой «дробное чтение» является известным приемом выборочного чтения, которое давно применяется в практике обучения чтению младших школьников на этапе вторичного чтения и анализа как поэтических, так и прозаических художественных произведений. Его применение всегда обусловлено той или иной целевой установкой: выборочное чтение может применяться для уточнения впечатлений читателей младшего школьного возраста, для формирования их воссоздающего воображения, для уточнения авторской позиции, для формирования в сознании юных читателей образов персонажей и т.д.

Первые два способа чтения — прерывистое и раздельное — относятся к этапу первичного восприятия текста художественного произведения, по поводу которого еще недавно шли довольно серьезные споры. Так, долгое время в методике начального обучения младших школьников чтению господствовала идея целостного подхода, который считался основополагающим в методике работы с художественным произведением в начальной школе. Мысли о целостности впечатления от восприятия художественного произведения высказывались многими методистами начального обучения: К.Д. Ушинским, В.П. Шереметевским, Ц.П. Балталоном, Г.Г. Тумимом и др. В соответствии с принятой тогда концепцией идея целостности впечатления, целостного подхода к методике работы над художественным произведением воплощалась в непрерывном первичном чтении всего художественного произведения. Это предлагалось осуществлять преимущественно самому учителю. Кроме чтения учителя, допускалось и чтение учащимися в классе по очереди, а также самостоятельное домашнее чтение назначенного произведения учащимися к определенному дню. При выборе форм первичного чтения учителю предлагалось руководствоваться многими внешними факторами, среди которых назывался и объем произведения.

Нельзя сказать, что методисты прошлого были единодушны в этом вопросе. Так,

известный методист В.П. Шереметевский предлагал использовать приемы домашнего чтения в школьной практике. Он отмечал, что мать отвечала на вопросы своих слушателей о незнакомых словах или не совсем ясных для них фактах, сама поясняла те места, которые могли быть заведомо не совсем понятны. «Прочитав главу или часть ее, она остановится, одним или двумя вопросами заставит слушателей и оглянуться назад, заглянуть вперед, высказать какую-либо догадку относительно того, что может следовать далее. Если бы оказалась нужда в каких-нибудь подробных сведениях для более ясного понимания читаемого, то эти сведения будут сообщены до начала чтения опять-таки ради того, чтобы не нарушалась целостность впечатления во время самого чтения» [7, 48].

После восстановления объяснительного чтения в отечественной начальной школе в 30–40-х годах прошлого века идея целостно-непрерывного восприятия художественного произведения продолжала оставаться очень популярной. Учебники по методике начального обучения родному языку 30-х годов строго указывали на то, что произведение должно читаться целиком, без всякого перерыва для анализа отдельных его частей. «Все виды искусства — музыкальные произведения, картина или художественная литература — не могут быть поняты и пережиты в должной мере, если будет проведен анализ отдельных частей без предварительного восприятия... Учитель должен знать, что первое знакомство детей с художественным произведением чаще всего должно быть проведено в целостном виде, а не по частям, как это преимущественно следует делать при чтении деловых статей» [6, 57].

Такая позиция методистов о целостном восприятии художественных произведений диктовалась требованиями учитывать природу художественного произведения, отличать методику работы с деловыми статьями от методики работы с художественными произведениями. При этом природа словесного художественного произведения приравнивалась к природе изобразительного художественного произведения — картине, восприятие которой не было растянуто во



времени, как восприятие текста словесного художественного произведения. При этом особенности процессов восприятия разных видов знаковой информации, к которым относятся произведения изобразительного и словесного искусства, вообще игнорировались. Как известно, существует два вида представления знаковой информации — линейное и фенестрационное (от лат. *fenestra* — окно). Знаки, следующие один за другим, представляют информацию линейно (так разворачивается словесная речь). Знаки, сгруппированные так, чтобы их смысловое восприятие было по возможности одновременным, единым, представляют собой информацию в ином, фенестрационном, виде. Это свойственно произведениям изобразительного искусства, такую же картину мы видим сегодня на экране компьютера.

Пока в практике уроков чтения использовались литературные хрестоматии с относительно небольшими по объему текстами художественных произведений, проблемы выбора форм первичного чтения в практике почти не возникало. Однако в конце XX — начале XXI в. значительно возрос объем текстов литературных произведений и как следствие в целом объем учебных хрестоматий для уроков литературного чтения — сегодня все учебники по литературному чтению состоят из нескольких частей для каждого класса. В связи с этим значительно острее встала проблема выбора формы первичного восприятия литературного произведения. Если произведение велико по объему, то нередко работа с ним ведется по частям. В хрестоматиях такие произведения разбиваются на относительно законченные части. Была предложена продуктивная идея деления таких произведений на части [5]. Суть ее заключалась в том, что при делении текста художественного произведения авторам-составителям учебных хрестоматий по литературному чтению и учителю начальных классов следует отталкиваться от композиции художественного произведения, учитывая как логическую, так и эмоциональную составляющую при восприятии его младшими школьниками.

Таким образом, в современных условиях развития теории и практики обучения чтению и литературного развития млад-

ших школьников целесообразно говорить о термине «дискретное чтение» применительно к первичному восприятию текста художественного произведения младшими школьниками.

В современных учебных хрестоматиях не редки случаи, когда не только большое по объему произведение, но и произведение обычного объема делится на части, причем делается это, на наш взгляд, не всегда в приемлемых формах — прямо в тексте художественного произведения вставляется вопрос или дается задание к предыдущей части текста. Так, текст небольшого рассказа В.В. Бианки «Музыкант» в учебной хрестоматии для второклассников авторов Л.Ф. Климановой, В.Г. Горецкого, М.В. Головановой прерывается трижды такими вопросами: «Пойдет старик на охоту или нет?», «Кто в лесу мог издавать звонкий, ласковый звук?», «Как поступит старик с медведем?» [2, 142–145].

Есть в современных литературных хрестоматиях для начальной школы примеры еще более дробного членения текстов художественных произведений. Порой оригинальный авторский текст в методических целях изменяется до неузнаваемости. Вот отрывок из романа М. Твена, который помещен в один из современных учебников по литературному чтению [1, 55].

«Том сначала колесил по переулкам, сворачивая то вправо, то влево, и в конце концов оставил далеко позади ту дорогу, по которой ученики обычно возвращаются в школу. (В Интересно, почему он так себя ведет?)* А потом побред в гору — понури и медленно. (В Тома явно что-то угнетает. Что же?) По пути он два раза перешел небольшой ручеек, так как среди мальчишек существует поверье, будто таким образом они заматают за собой следы и ставят погоню в тупик. (В Может быть, он от кого-то прячется?) Через полчаса он уже миновал богатую усадьбу вдовы Дуглас, стоявшую на вершине Кардифской горы. Школа еле виднелась внизу — там, позади, в долине. Путник углубился в густой лес, пошел, пренебрегая тропинками (В Действительно, Тома что-то угнетает, но что?), в самую чащу и уселся на мху под развесистым дубом».

В данном отрывке мы видим не только случаи нарушения целостности текста, но



и намеренное его усложнение для зрительного восприятия ученика: использование разного шрифта, разного цвета, подчеркиваний, сносок. Заметим, что и сноски здесь используются не в привычной своей функции (пояснение слов оригинального текста), а для разъяснения иноязычных оригинальному тексту вставок. Так, сноска * в приведенном выше отрывке разъясняется следующим образом: «В круглых скобках мы поместили вопросы к автору» — и относится к первой вставке в текст М. Твена.

Заметим, что одной из основополагающих категорий текста наряду со связностью, членимостью, тематическим единством выступает смысловая цельность текста. Нетрудно заметить, что в приведенных выше примерах работы с текстом художественного произведения она теряется. Препарированный таким образом текст не позволяет относиться к нему как к особой — цельной — сущности.

Можно ли в таком случае говорить о целостном подходе к изучению художественного произведения, его целостном восприятии, целостном анализе? Насколько применимы в данном случае эти до сих пор никем еще не оспоренные методические подходы к работе над литературным произведением? Можно ли органично сочетать категории текста и методические приемы работы с ним на уроке литературного чтения в начальной школе?

Думается, такие подходы возможны. Чтение по определению является дискретным процессом, однако текст при этом всегда является целостным со смысловой точки зрения. Мы не можем отказать в целостности роману в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин», хотя он так и не был закончен автором. Смысловая цельность текста ни в коей мере не может быть нарушена дискретностью чтения: чтение как процесс может быть сколько угодно дискретным.

Процесс чтения зависит от многих причин объективного и субъективного характера: разной степени сформированности навыка чтения у читателя, его личными предпочтениями, наличием или отсутствием у него мотивации чтения, наконец, особенностями самого текста. Весьма возможно и

даже логично, что читатель в разных случаях своего обращения к одному и тому же тексту может останавливаться при чтении разное количество раз. Разные по возрасту и по уровню читательской подготовки читатели могут при чтении одного и того же текста прерываться во время чтения разное количество раз и с разными интервалами. Во всех подобных случаях текст останется все равно целостным и связным, сохранив при этом и другие свои категории, которые будут организовывать и направлять процесс чтения. В подобном случае главным организующим звеном восприятия текста является автор, его авторский замысел. Именно это и обеспечивает целостность восприятия текста.

Однако если текст искусственно расчленишь, сделав при этом иноязычные вставки в виде вопросов и заданий, то он при этом потеряет свои основополагающие качества. Процесс восприятия такого текста уже будет направляться из другого центра. Его условно можно назвать методическим, потому что в этом случае процесс восприятия текста читателем младшего школьного возраста осуществляется под руководством авторов-составителей литературной хрестоматии. Кажется, что при таком подходе весьма трудно говорить не то что о целостности восприятия, но о более или менее едином понимании и интерпретации художественного произведения.

Но тогда закономерно возникает вопрос о правомерности применения такого приема, как дискретное чтение в практике формирования у младших школьников читательских умений и навыков. Возможно ли разрешить в практике обучения чтению и литературного развития младших школьников данное противоречие?

Полагаем, что это вполне возможно. В качестве примера удачного использования приема дискретного чтения приведем отрывок из методических рекомендаций О.В. Кубасовой к урокам чтения в III классе по ее учебнику для уроков литературного чтения «Любимые страницы». Так, рассказ Н.Н. Носова «Огурцы» в учебнике этого автора-составителя дан без всяких вставок. Надо полагать, что О.В. Кубасова, как автор-составитель УМК по литератур-



ному чтению «Любимые страницы», учитывала важные категории текста художественного произведения, несмотря на его использование в качестве учебного материала. При первичном восприятии этого текста О.В. Кубасова советует учителю дважды остановиться. «Учащиеся читают вслух по цепочке или по вызову учителя до слов «...Котика начал вынимать огурцы из карманов, (включительно)».

— Предположите, что может произойти дальше?

Прочитав до слов «Котика повернулся и медленно-медленно пошел по улице» (включительно), дети делают предположения о том, как может поступить Котика» [3, 58, 59].

В данном случае автор-составитель учебно-методического комплекта по литературному чтению поступает с текстом художественного произведения более осторожно, чем в приведенных выше примерах, — целостность текста не нарушена. Но и прием дискретного чтения применяется уже в процессе первичного восприятия рассказа Н.Н. Носова. Такой подход к работе по организации первичного восприятия текста художественного произведения нам кажется более удачным.

Прием как элемент педагогической технологии является предметом профессиональной подготовки современного учителя начальной школы. Владеть различными приемами педагогической технологии, правильно применять их на практике, руководствуясь разным уровнем читательской подготовки своих воспитанников, их индивидуальными особенностями при восприятии

текста и степени сформированности технической стороны навыка чтения, опираться при этом на характерные признаки учебного материала — текста — это и составляет содержание круга специальных профессиональных компетенций современного учителя. Так что понятия «дискретное чтение» и «целостность текста» в теории и практике обучения чтению и литературного развития могут органично применяться.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В. Литературное чтение. 3 класс («В одном счастливом детстве»): В 2 ч. Ч. 1. 4-е изд., перераб. М., 2011
2. Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Голованова М.В. Родная речь: Учеб. для 2 класса нач. школы: В 2 ч. Ч. 1. М., 2006.
3. Кубасова О.В. Любимые страницы: Метод. рекомендации по лит. чтению для нач. школы. 3 класс. Смоленск, 2006.
4. Перова Г.М. Дискретное чтение как ведущий прием обучения творческому чтению на начальном этапе становления читателя // Начальная школа. 2011. № 5. С. 35–39.
5. Сильченкова Л.С. Чтение крупнообъемных произведений в начальной школе: Метод. рекомендации к урокам чтения во 2 классе для студентов фак. нач. классов пед. институтов. М., 1987.
6. Щенетова Н.Н. Чтение художественных произведений в начальной школе. М., 1935.
7. Шереметевский В.П. Слово в защиту живого слова в связи с объяснительным чтением // Сочинения: Изд. комиссии русского языка при учеб. отделе Общества распространения технических знаний. М., 1897. С. 37–90.