

С. Г. Макеева <https://orcid.org/0000-0002-9851-5971>

Е. Н. Мартынова <https://orcid.org/0000-0001-7178-6838>

Теоретические основы формирования смыслового чтения как универсального учебного действия

Для цитирования: Макеева С. Г., Мартынова Е. Н. Теоретические основы формирования смыслового чтения как универсального учебного действия // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 5 (116). С. 30-38.
DOI 10.20323/1813-145X-2020-5-116-30-38

Авторы рассматривают проблему достижения единства личностных, метапредметных, предметных образовательных результатов, привлекая внимание к формированию такого познавательного универсального учебного действия, как «основы смыслового чтения текста». Представленные результаты анализа школьных образовательных программ по ведущим учебным предметам в начальной и основной школе выявляют отсутствие согласованности, преемственности в формировании этого универсального учебного действия. Основная причина видится в разноречивости трактовок понятия смыслового чтения, в неустоявшихся дефинициях, что является следствием несостыкованности выдвигающихся теоретических положений (психологических, психолингвистических, дидактических). Недостаточная компетентность учителей в формировании смыслового чтения как познавательного УУД объясняется дефицитом научно-педагогических материалов по теоретическому освещению проблемы и практическим решениям.

Разноаспектный анализ истории понятия смыслового чтения направляется авторами на его соотнесение с понятием сознательности чтения, которое, в свою очередь, сопрягается с понятием сознательности учения. Этим обеспечивается рассмотрение проблемы смыслового чтения в контексте проблемы формирования сознательного отношения младших школьников к овладению чтением. Тем самым поиск ее решений осуществляется в ключе субъектного подхода, в направлении развития у младших школьников сознательных смыслов чтения, что означает доведение до сознания учащихся значения овладения ими умениями читать тексты для решения конкретных познавательных задач в соответствии с адекватными мотивами и целями деятельности. В статье приводятся авторские данные по корреляции самооценки младшими школьниками своих умений в чтении с отношением к нему в качестве досугового занятия, регулярностью его осуществления, доминирующими мотивами. Слабо выраженную динамику развития общеучебных и познавательных смыслов чтения в начальном образовании авторы связывают с недостаточным педагогическим учетом познавательных интересов младших школьников в учебно-предметном содержании чтения, их возможностей ориентироваться в функционально-типологических особенностях текстов. В связи с этим затрагивается понятие функционального чтения, дается критическая оценка неоправданного сужения его значения до сугубо прагматического.

Ключевые слова: познавательное универсальное учебное действие, смысловое чтение текстов, сознательность чтения, сознательный смысл чтения.

S. G. Makeeva, E. N. Martynova

Theoretical bases for formation of notional reading as universal educational action

The authors consider the problem of achieving the unity of personal, metapedmetic, substantive educational results, drawing attention to the formation of such cognitive universal educational action as the «basis of notional reading of the text». The presented results of the analysis of school educational programs on leading educational subjects in primary and basic schools reveal a lack of coherence, continuity in the formation of this universal educational action. The main reason is seen in the inconsistency of interpretations of the concept of notional reading, in unsettled definitions, which is the result of the inconsistency of the advancing theoretical provisions (psychological, psycholinguistic, didactic). The lack of teachers' competence in the formation of notional reading as a cognitive universal educational activity is explained by the lack of scientific and pedagogical materials on theoretical coverage of the problem and practical solutions. A diverse analysis of the history of the concept of notional reading is directed by the authors to correlate it with the concept of the reading consciousness, which, in turn, is conjugated with the concept of the teaching consciousness. This ensures the consideration of the problem of semantic reading in the context of the problem of forming a conscious attitude of younger schoolchildren to the mastery in reading. Thus, the search for its solutions is carried out in the key of a subjective approach, in the direction of developing conscious meanings of reading among

junior schoolchildren, which means bringing to the students' consciousness the importance of mastering their skills to read texts to solve specific cognitive problems in accordance with adequate motives and goals of activity. The article provides authors' data on correlation of the self-esteem of junior students' skills in reading with the attitude to it as a leisure activity, the regularity of its implementation, and dominant motives. The authors attribute the weakly expressed dynamics of the development of general educational and cognitive meanings of reading in primary education to insufficient pedagogical consideration of the cognitive interests of younger schoolchildren in the educational content of reading, their ability to navigate the functional and typological features of texts. In this regard, the concept of functional reading is touched upon, a critical assessment is given of the unjustified narrowing of its meaning to a purely pragmatic one.

Keywords: cognitive universal educational action, notional reading of texts, conscious reading, conscious meaning of reading.

Введение

Несмотря на то, что реализация ФГОС второго поколения продолжается уже десятилетие, проблему достижения единства личностных, метапредметных, предметных образовательных результатов на основе формирования учебной деятельности школьников нельзя считать решенной. Причина заключается в сложности, многогранности самой проблемы, требующей междисциплинарного подхода к исследованию, и в связи с этим пока в недостаточной научной стыковке выдвигаемых психологических, педагогических, методических положений в разработке ее новых дидактических решений.

Учебная деятельность определяется как особая форма познавательной активности, нацеленная на овладение способами предметных и познавательных действий [Зинченко, 1996], как деятельность субъекта по «овладению обобщенными способами учебных действий» [Эльконин, 1989] и тем самым по его саморазвитию в процессе решения учебных задач. Формирование обобщенных способов действий с учебным материалом, позволяющих учащимся решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи, является целевым приоритетом современного образования. С одной стороны, каждая из образовательных областей предполагает особые способы учебных действий применительно к своей специфике, с другой – образовательные тенденции усиления межпредметных связей, интеграции образования требуют универсализации учебных действий. Таким образом, успешность усвоения учащимися содержания образования определяется уровнем сформированности учебной деятельности и, в частности, сформированностью универсальных учебных действий (УУД), способов их осуществления, специфированных относительно того или иного учебно-предметного содержания.

Универсальные учебные действия понимаются как обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся в различных предметных областях, поэтому их формирование

рассматривается в качестве метапредметного образовательного результата. Система планируемых образовательных результатов по каждому учебному предмету «призвана давать представление о том, какими именно универсальными действиями (познавательными, регулятивными, коммуникативными), преломленными через специфику содержания данного предмета, овладеют учащиеся в ходе образовательного процесса» [Планируемые результаты ... , 2010, с. 7].

Предметом нашего внимания в анализе «Примерной образовательной программы начального общего образования» [Планируемые результаты ... , 2010, с. 17] стало такое познавательное УУД, как «основы смыслового чтения текста». В разделе программы «Метапредметные образовательные результаты» указывается, что выпускник научится «основам смыслового чтения художественных и познавательных текстов, будет выделять существенную информацию из текстов разных видов» [Планируемые результаты ... , 2010, с. 19]. Однако содержание указанного УУД более не раскрывается, а в программных предметных разделах, пояснительных записках к ним понятие смыслового чтения текстов в заявленной формулировке применительно к достижениям по отдельным учебным предметам не используется. Так, оно отсутствует в качестве отправного понятия в разделе «Литературное чтение», хотя содержание раздела достаточно обширно и охватывает виды речевой, читательской и творческой деятельности, литературную пропедевтику, нацеленная на то, что на этой основе «будут сформированы универсальные учебные действия, отражающие учебную самостоятельность и познавательные интересы» [Планируемые результаты ... , 2010, с. 37]. Однако остается не ясным, в какой степени и как обеспечение предметных учебных достижений, включающих в себя «овладение техникой чтения, приемами понимания, анализа, интерпретации, преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов», соотносится с формированием универсального учебного

действия под названием «основы смыслового чтения текстов» в качестве метапредметного образовательного результата.

Программный раздел «Окружающий мир» нацеливает на то, что младший школьник научится «использовать естественно-научные тексты с целью поиска и извлечения познавательной информации» [Планируемые результаты ... , 2010], но безотносительно к обучению чтению таких текстов с учетом их специфики. В программных разделах «Русский язык» и «Математика» о связи предметных учебных достижений с чтением соответствующих текстов (хотя таковые применяются в качестве учебных текстов, текстовых задач по математике, упражнений по русскому языку) речи не идет вообще.

Особого внимания заслуживает впервые включенная в содержание начального образования сквозная междисциплинарная программа «Чтение: работа с информацией», в соответствии с которой «в результате изучения всех без исключения предметов в начальной школе выпускники приобретут первичные навыки работы с информацией, представленной в разных форматах (текст, рисунок, таблица, диаграмма, схема)» [Планируемые результаты ... , 2010, с. 19]. Работа с текстом, включающая осознанное чтение текстов, использование различных видов чтения в соответствии с его целью, анализ и оценку содержания, языковых особенностей, структуры текста, направляется на приобретение первичных навыков работы с информацией программы (получение, поиск, фиксация, понимание, преобразование, применение, представление информации). Указанные межпредметные достижения не получают какого-либо соотнесения с формированием смыслового чтения как метапредметного образовательного результата, но явно выходят за рамки «выделения существенной информации» как его содержательной характеристики в программном разделе «Метапредметные образовательные результаты».

С учетом преимущества начального и основного общего образования возникла необходимость осуществления анализа образовательной программы по основной школе. Он показал, что в метапредметные результаты освоения ООП в качестве познавательного УУД входит и «смысловое чтение», сформированность которого выражается в том, что учащиеся умеют находить в тексте требуемую информацию в соответствии с целью своей деятельности, ориентируются в содержании текста, понимают его целостный смысл, структурируют текст, устанавливают взаимосвязь описанных в нем событий и явлений, резюмируют

главную идею текста, преобразовывают и интерпретируют текст (художественный, учебный, научно-популярный, информационный, текст non-fiction), критически оценивают содержание и форму текста.

Вместе с тем на учебно-предметном уровне спецификация этих умений осуществляется недостаточно последовательно и выражается отдельными «вкраплениями» в образовательные программы. Например, если в предметные результаты по изучению русского языка включается «умение читать и интерпретировать тексты различных функционально-смысловых типов речи», а также «навыки просмотрового, ознакомительного изучающего чтения», то учебные достижения по литературе не предусматривают совершенствования навыков чтения, зато детализируют достижения аспектов понимания художественного произведения. Изучение истории предполагает развитие умения понимать и интерпретировать информацию, содержащуюся в соответствующих источниках, а изучение географии ограничивается формированием умения извлекать ее. Программа по физике предполагает умение использовать научно-популярную, справочную литературу и ресурсы интернета, а программа по химии – почему-то нет.

Общий вывод проведенного сравнительного анализа образовательных программ заключается, во-первых, в том, что понятие смыслового чтения как универсального познавательного учебного действия, не имеющее, по существу, содержательного определения на ступени начального образования, в основной школе получает определенное «умениевое» наполнение. Подчеркнем, что содержание универсального учебного действия как психологического термина в научно-педагогической трактовке раскрывается через умение: оно выступает «формой предъявления действия и показателем его сформированности в деятельности ученика» [Реализация компетентностного ... , 2013]. Во-вторых, в предметных учебных достижениях недостаточно отражается специфика отдельных учебных предметов в формировании смыслового чтения, что позволяет говорить о несогласованности в этом отношении учебно-предметных программ. Примечательно, что происходит перераспределение «вкладов» учебных предметов в формирование смыслового чтения как универсального познавательного учебного действия: если в начальной школе это является прерогативой учебного предмета «Литературное чтение», то в основной школе к формированию умений в смысловом чтении активно подключается учебный предмет «Русский язык».

В-третьих, в контексте преемственности начальной и основной школы нельзя считать состоявшимся термином определение смыслового чтения. Термином считается точное обозначение понятия отдельным словом или словосочетанием, чего в данном случае недостает используемой словесной формулировке: то с включением в нее слова «текстов» в «Примерной образовательной программе начального общего образования» («смысловое чтение текстов»), то без таковой в аналогичной программе по основной школе («смысловое чтение»).

Значение первой из формулировок вмещает в понятие смыслового чтения лингвистическое значение смысла текста, что придает ей как термину большую определенность, тогда как значение второй является весьма широким, расплывчатым, что и вызывает замечание относительно точности обозначения понятия: «бессмысленного чтения не бывает» [Леонтьев А. А., 1999]. Вместе с тем использование любой из формулировок в качестве термина вызывает необходимость уточнения понятия смыслового чтения для отражения сущности обозначаемого явления. В противном же случае проблема формирования смыслового чтения как познавательного УУД останется открытой.

Понятие смыслового чтения: история и современность

Понимание в его широкой трактовке – это способность постичь смысл и значение какого-либо явления (или личности другого человека) через усмотрение его «логического каркаса», сопереживание [Петровский, 1990]. Понимание выражается в ощущении «внутренней связанности рассматриваемого явления», «ориентировке в его сложном внутреннем пространстве», «установлении», «выделении важного» [Выготский, 1982]. Процесс понимания смысла текста как целостного содержания высказывания представляет собой постижение его концепта [Брудный, 1975], через определение, построение «образа содержания текста» [Леонтьев А. А., 1999]. Этот образ, в отличие от концепта текста, то есть его объективного смысла, всегда более-менее субъективен и отражает обусловленное деятельностью, которой подчинено восприятие текста и его стратегия, отношение реципиента к его содержанию и применяемую перцептивную технику, в том числе виды, приемы чтения.

Усилившаяся критика в адрес российской школы заключается в том, что она «учит в основном технике чтения, но оказалась не способной учить собственно чтению, смысловому восприятию, адекватному пониманию содержательной стороны

целостного текста» [Леонтьев А., 1999]. Причина снижения потребности россиян в чтении виделась в том, что совершенствование умения читать стимулирует потребность в чтении, но эта потребность тормозится, если возникают трудности в смысловом восприятии текста, вызванные направленностью школьного обучения чтению на его техническую сторону при отсутствии системы обучения смысловой рецепцией текста.

Согласиться с этой критикой можно лишь частично, тем более в адрес начальной школы, в которой достижение понимания прочитанного под названием «сознательности» чтения традиционно считается основным показателем сформированности качественного чтения.

Заметим, что понятие «сознательности чтения» было введено еще К. Д. Ушинским, добивавшимся от детей прежде всего сознательности процесса звуко-буквенной перекодировки. Вместе с тем под «сознательным чтением» все более подразумевалось и осмысливание читаемого, вследствие чего распространяется «объяснительное чтение», «сознательное чтение», «логическое чтение» с побуждением детей в процессе чтения к объяснению значения каждого слова, к установлению смысловых связей между словами в предложениях и связей между предложениями в тексте для осмысления его в целом. Содержание созданных К. Д. Ушинским учебных хрестоматий «Родное слово», «Детский мир» включало в себя, помимо литературно-художественных произведений, и научно-познавательные тексты («деловые статьи») и осуществлялось с учетом их жанрово-видовой специфики в связи с развитием речи и мышления детей.

В таком одновременно узком и широком значении понятие сознательности чтения дошло до наших дней, закрепившись в показателях сформированности навыка чтения наряду с другими его качествами – правильностью, беглостью, выразительностью. Результатом современных исследований в области психологии чтения (Т. Г. Егоров, А. Р. Лурия, М. И. Оморокова, Д. Б. Эльконин) стало теоретическое обоснование в чтении «технической» и «смысловой» сторон, что закрепилось в соответствующей трактовке понятия сознательности чтения, используемой в учебно-педагогической литературе: «Сознательность процесса чтения зависит от того, насколько учащиеся ... осознанно выполняют те аналитико-синтетические операции, которые в итоге ведут к правильному “воссозданию звуковой формы слова на основе графического обозначения” [Эльконин, 1989, с. 104]. ... Овладение техникой чтения

включает в себя семантический аспект». Автоматизация действия чтения выражается в том, что сам процесс чтения все меньше осознается и на первый план выдвигается осмысление читаемого текста (фактического содержания, идеи, композиции, художественных средств), и это позволяет выдвинуть следующее положение: «для того чтобы учащиеся прочитали текст сознательно, проводится его анализ со стороны содержания и художественных средств изображения» [Эльконин, 1989, с. 104]. Позднее в числе условий сознательного чтения указывается внимание учащихся к структуре текста, его типологически – жанровым особенностям.

Таким образом, вплоть до конца XX в. понятие сознательности чтения существовало одновременно и в узком, и в широком значениях: как сознательность процесса чтения и как понимание смысла читаемого текста. С позиции деятельностного подхода к обучению чтению, формирования его сознательности активно разрабатывается в 70-80-е гг. XX в. теория Н. Н. Светловской по формированию читательской самостоятельности младшего школьника [Светловская, 1989], осознающего до чтения, в процессе чтения, что «ему интересно», «чего он хочет».

90-е гг. XX в. с противопоставлением «традиционного» и «инновационного» обучения, фактическим устранением внеклассного чтения, внедрением семи альтернативных образовательных программ («Школа 2100», «Школа 21в.», «Школы России» и др.) привели к разрушению выстроенной системы обучения чтению и ее теоретических основ, размыванию терминологии. Педагогическая подготовка будущих учителей по обучению младших школьников чтению была сведена к раскрытию отдельных педагогических технологий вне общих теоретических оснований.

Замена привычного названия учебного предмета с «чтения», включавшего в себя обучение чтению художественных произведений и «деловых», познавательных статей, на «литературное чтение» с построением содержания чтения на основе литературоведческого и художественно-эстетического принципах повлекла за собой исключение из содержания курса литературного чтения научно-познавательных произведений в качестве учебного материала. Например, в программе «Школа 2100», наиболее распространенной в Ярославской области, на чтение научно-познавательной литературы отводилось всего 2 % учебного времени. В результате чтение этих произведений (в первую очередь – в образовательной области «Окружающий мир») стало осуществ-

ляться без учета их специфики: установки не только на понимание, но и на запоминание существенной информации, ее практическое применение.

Образовательные последствия теоретического и практического состояния проблемы обучения чтению младших школьников выразились в следующем. По данным наших исследований на конец XX в., только у 25 % детей чтение входит в круг досуговых занятий. 31 % младших школьников, ежедневно читающих (в том числе в связи с выполнением домашнего задания по чтению), делают это, прежде всего, в связи с необходимостью совершенствовать свой навык чтения. Выявляется и такая зависимость: «люблю читать», потому что «умею читать», «не люблю читать», потому что «плохо читаю». Осознают общеучебную значимость умения читать 20 % выпускников начальной школы («люди читают, чтобы знать русский язык, математику»); 8 % придают чтению книг мотивацию престижности. Развитие желания «все знать» как осознание детьми познавательной значимости чтения проявляется по количеству ответов совсем незначительно: от 10 до 13 % от первого класса к четвертому. Кроме того, исследование показало, что при всей широте круга познавательных интересов младших школьников, выходящих в различные области знания (математического, исторического, природоведческого, человековедческого, «о динозаврах» и «о Новом годе»), в нем не получают отражения литературоведческий и литературно-творческий интересы. Объективные причины этого – возрастные особенности интересов младших школьников с характерной для них направленностью на реальный, эмпирический внешний мир [Божович, 1968, с. 141], которую нельзя не учитывать. Поэтому одной из причин снижения интереса учащихся к урокам литературного чтения стала их недостаточная познавательная насыщенность. «Дети буквально рвутся за пределы того познавательного материала, который дают им книги» [Романовская, 1982, с. 22], а также чрезмерный крен в сторону «изящной поэзии», литературно-образовательных и искусствоведческих задач.

Тревожные данные отечественных и международных исследований по качеству чтения современных школьников вызывает принятие ряда мер на государственном уровне, и в их числе – разработка Концепции детского чтения, отражение в содержании ФГОС НОО задачи совершенствования умения читать.

Однако, как выясняется, абстрактно заявленная идея формирования смыслового чтения текстов

как познавательного УУД не находит общепринятого решения. Об этом свидетельствуют исследования, выполненные по данной проблематике [Атрохова, 2015; Бородкина, 2017; Ипполитова, 2013]. О том, что не устоялся в своем содержании сам термин «смысловое чтение», свидетельствуют постоянно осуществляемые нами опросы педагогов, выявляющие, что он расценивается едва ли не как равнозначный сознательности чтения. Основная причина заключается в том, что освещение проблемы смыслового чтения не находит пока отражения в профессиональной подготовке педагога, учебных пособиях, а рекомендации в рамках курсов повышения квалификации педагогов характеризуются разноречивостью.

Исходным для нас выступает определение смыслового чтения в трактовке А. А. Леонтьева: «Смысловое чтение – это восприятие графически оформленной текстовой информации и ее переработка в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей» [Леонтьев А. А., 1999]. Остановимся на некоторых его содержательных моментах.

Говоря словами А. Н. Леонтьева [Леонтьев А. Н., 1983], познание «обслуживает» практические отношения человека к миру, реализуется в познавательной деятельности и, в свою очередь, «обслуживается» теоретическими, а иногда и прямо практическими действиями. Текст как языковой суперзнак, реализуя базовые функции языка – когнитивную и коммуникативную, выступает средством передачи социально значимой познавательной информации и материальной опорой когнитивных процессов по ее осмыслению и извлечению. Извлечение определенной информации мотивируется реально практическими задачами в соподчинении с образовательными.

В этом отношении смысловое чтение понимается, прежде всего, как способ осуществления коммуникативно-познавательной деятельности, обобщенный способ решения коммуникативно-познавательной задачи. Смысловое чтение текста как сложное умение требует разработки типовых задач с предметным или межпредметным содержанием для формирования каждого из входящих в него частных умений.

Принципиальный характер носит то положение, что понимание выступает как присвоение знания и обращения его в составную часть психологического механизма, регулирующего деятельность в соответствии с требованиями практики: «Всякое понимание носит активно ответный характер» [Бахтин, 1979]. В связи с этим следует подчеркнуть, что понимание всегда является ори-

ентировочной основой для какой-то иной деятельности, в которую восприятие включено в качестве структурного компонента. Текстовая информация многоаспектна и может быть осмыслена реципиентом по-разному в зависимости от того, что ему нужно увидеть, с какой целью и с какой установкой он «всматривается» в текст. Восприятие и понимание текста является ориентировочным звеном в решении познавательной задачи, в соотношении с характером которой выстраивается различная стратегия чтения как программы действий: «Мы читаем всегда для чего-то и в зависимости от этого читаем по-разному» [Леонтьев А. А., 1999]. Поскольку тексты функционально неравноценны с точки зрения возможностей и способов их понимания, то и учить читать их надо по-разному, но с опорой на единый алгоритм действия чтения как универсального действия. Такое психологическое понимание смыслового чтения означает, что оно осуществляется по адекватному личностному мотиву для реализации определенной цели и определенным способом.

Дискуссионные вопросы

В настоящее время выдвигается требование о необходимости обучения чтению «реальных» (связанных с реальной жизнью обучающихся), специальных, учебных текстов. Такой подход к обучению чтению текстов получил название функционального подхода, а само чтение – функционального чтения.

В самом широком значении функциональное чтение означает чтение в социальном контексте, практико-ориентированное, осуществляемое для решения конкретных задач, когда «ребенок не просто читает и извлекает из него определенные смыслы, а сознательно находит информацию, облаченную в текстовую форму для решения конкретных задач, усваивает эту информацию посредством применения различных приемов». Процесс функционального чтения рассматривается как ряд этапов по осознанию необходимости получения знаний для разрешения возникшей проблемы, поиску и выбору соответствующего текстового источника смыслового чтения, чтения как понимания смысла прочитанного, применения полученных сведений. В такой логике смысловое чтение составляет содержание функционального чтения, а сами термины используются как тождественные.

Как инструмент социализации функциональное чтение предполагает расширение диапазона привлекаемых текстовых источников (включая интернет), а также «несплошных текстов» (билетов, расписаний, информационных листов), что

придает чтению функционально-прагматическую утилитарную нацеленность. Овладение школьниками умениями в чтении различных текстов, включая «реальные», «несплошные», интернет-тексты, действительно расширяет их возможность доступа к дополнительной образовательной, повседневной, справочной, новостной информации. Однако в какой мере это должно стать содержанием обязательного школьного образования по обучению литературному чтению?

Авторская концепция формирования сознательного смысла чтения

Цель образования всегда предполагает согласованность непреходящих ценностей, обеспечивающих преемственность поколений на всех этапах социальной истории, и конкретно-исторических ценностей, отражающих особенности текущего момента развития общества. Реформирование отечественного образования с его установками на воспитание и развитие личности в условиях информационного общества осуществляется в русле мировых образовательных тенденций, не без влияния западных теорий образования (гуманистически-когнитивного направления, конструктивной теории обучения, трансформирующего обучения) [Тагутова, 2015], несущих идеи саморегулируемого обучения при минимизации педагогического руководства, повышения личной ответственности за свое самообразование (планирование, реализация, развитие критического мышления и необходимость самостоятельного конструирования нового знания, осуществление проектной деятельности).

Воспитание и «развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества и инновационной экономики» [Примерная основная..., 2015, с. 8], в условиях информационного общества не должно привести, по выражению А. Н. Леонтьева, к «сдвигу ценностей», «к обнищанию души при обогащении информацией (термин-то какой!)»: к появлению людей, с одной стороны, «видящих себя в работе супер ЭВМ и теряющих себя в них» [Леонтьев А. Н., 1983, с. 241], а с другой – пользователей информации с потребительской психологией. Компетентностный подход к образованию не должен сводиться к развитию личности под «властью ролей» [Леонтьев А. Н., 1983]. Гуманистическая идея несводимости богатства человеческого субъектного мира к совокупности социальных ролей, функционально-ролевых «масок» исходит из того, что человек многомерен и не допускает низведения себя до средства [Батишев, 1989, с. 113]. Этим как раз может быть чреват педагогический крен в обучении

смысловому чтению в преимущественном использовании «специальных», прикладных текстов. С другой стороны,стораживает педагогический взгляд на обучение чтению «реальных» текстов современных детей: «Современные дети читают не меньше, чем их сверстники несколько десятилетий назад, но читают все: СМС, чаты, форумы, небольшие рассказы в ЖЖ и т. д. Хорошо это или плохо, трудно сказать» [Бородкина, 2017, с. 7]. Однозначный ответ на это дан исторической традицией «учения книжного» на текстах духовного содержания: выдержек из Священного Писания, учений Святых отцов Церкви, житий святых угодников, – осмысление которых направлялось на понимание читающими мировоззренческих идей, духовных понятий, «чтоб ясен стал язык гугнивых» («язык», то есть сознание народа. – прим. авторов). Этим определялось исключительное значение, придаваемое адекватному восприятию текстов не только в плане содержания, но и в плане выражения, отмеченного повышенной семантической и метафоричностью языковой формы, способом «истинного» (с герменевтической позиции) истолкования фактуальной, концептуальной, подтекстовой информации [Иванов, 2019].

С периода обучения грамоте должно осуществляться формирование ядра основных смыслов чтения: от социально-практических (умения читать в бытовой сфере) до духовно-нравственных. Осмысление младшими школьниками значения овладения умениями в чтении должно осуществляться в следующих аспектах: познавательном («чтобы много знать»), ценностно-ориентирующем («что такое хорошо и что такое плохо»), художественно-эстетическом («Что за прелесть эти сказки!») и, в конечном итоге, по словам Сент-Экзюпери, «для роскоши человеческого общения». Это требует педагогического учета познавательных и шире – жизненных – интересов младших школьников в учебно-предметном содержании чтения, возможностей детей ориентироваться в функционально-типологических особенностях текстов.

Оценивая научный поиск в решении проблемы обучения смысловому чтению, мы констатируем, что исследования ведутся в основном со стороны поиска дополнительных приемов, форм работы с различными текстами по развитию необходимых умений в извлечении, переработке информации. Однако в соответствии с методологическим положением о единстве мотивационной, целевой, исполнительской сторон деятельности овладение смысловым чтением не сводится только к форми-

рованию этих умений. Без запроса со стороны учащихся на получение определенной информации, ее востребованности в решении коммуникативно-познавательных и шире – жизненных задач эти умения останутся «искусственной выучкой» [Выготский, 1982], не обретут функционального смысла. Письменная речь и, в частности, чтение как рецептивный вид речевой деятельности функционируют не сами по себе («С одной речью человеку делать нечего», по словам А. Леонтьева), а включаясь в другие виды деятельности: коммуникативную, познавательную, ценностно-ориентационную, преобразовательную, художественную [Каган, 1974]. Смысловое чтение текстов в качестве способа решения познавательных задач реализует познавательный мотив и наполняется познавательным смыслом. Однако одно и то же действие, осуществляя разные отношения, то есть входя в разномотивированные деятельности, психологически меняется: приобретает разный смысл [Леонтьев А. Н., 1983, с. 367].

Обращаясь к понятию сознательного смысла, выражающего отношение мотива к цели как отражающегося в голове человека объективным отношением того, что побуждает его действовать, к тому, на что направлены его действия, как на свой непосредственный результат [Леонтьев А. Н., 1983], мы дополняем понятие смыслового чтения еще одним значением сознательного отношения к овладению умениями в чтении текстов: почему нужно учиться читать, зачем нужно читать тексты, как нужно читать разные тексты, что дает мне чтение того или иного текста, как найти нужные тексты и т. п.

Заключение

Таким образом, наш концептуальный подход к решению проблемы смыслового чтения заключается в соотношении понятия сознательности чтения, которое продолжает быть востребованным, с психологическим понятием сознательности учения [Леонтьев А. Н., 1983] и, соответственно, в ее рассмотрении в контексте проблемы формирования сознательного отношения младших школьников к овладению чтением. Тем самым поиск решений должен осуществляться в ключе формирования младшего школьника как субъекта учебной деятельности по овладению смысловым чтением как универсальным учебным действием; в рамках субъектного подхода, в направлении развития у младших школьников сознательных смыслов чтения, что означает доведение до сознания учащихся значения овладения ими умениями в чтении текстов для решения конкретных познавательных задач в соответствии с адекватными мотивами и

целями деятельности и с учетом функционально-типологических особенностей текстов.

Библиографический список

1. Атрохова Б. Л. Психологическая готовность к обучению смысловому чтению на ступени начального образования. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. 217 с.
2. Батищев Г. С. Философское наследие С. Л. Рубинштейна и проблематика креативности // Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. Москва : Наука, 1989. 440 с.
3. Бахтин М. Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство, 1979. С. 246-247.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологические исследования. Москва : Просвещение, 1968. 464 с.
5. Бородкина И. В. Обучение младших школьников смысловому чтению / И. В. Бородкина, Л. Ю. Сысуева. Ярославль : ИРО, 2017. 260 с.
6. Брудный А. А. Понимание как философско-психологическая проблема // Вопросы философии. 1975. № 10. С. 109-117.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь : собр. соч. : в 6 т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.
8. Иванов Н. Н. Духовно-нравственные традиции русской литературы: изучение и преподавание / Н. Н. Иванов, С. Г. Макеева, Н. И. Лихоманов. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. 119 с.
9. Ипполитова Н. А. Особенности обучения чтению в начальной школе // Начальная школа: до и после. 2013. № 5. С. 16-23.
10. Зинченко В. П. Психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. Москва : Педагогика-Пресс, 1996. 440 с.
11. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). Москва : Политиздат, 1974. 328 с.
12. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения : Избр. псих. пр. Москва : Педагогика, 1983. Т. 1. С. 348-380.
13. Леонтьев А. А. Психология обучения чтению // Начальная школа: плюс-минус. 1999. № 10. С. 2.
14. Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. Москва : Просвещение, 1987. 415 с.
15. Петровский А. В. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.
16. Планируемые результаты начального общего образования / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. 2-е изд. Москва : Просвещение, 2010.
17. Примерная основная образовательная программа основного общего образования / сост. Е. С. Савинов. Москва : Просвещение, 2015. 342 с.
18. Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе : круглый стол // Педагогика. 2013. № 3. С. 100-121.

19. Романовская З. И. Чтение и развитие младших школьников (Приобщение детей к художественной литературе как к искусству). Москва : Педагогика, 1982. 129 с.

20. Светловская Н. Н. Самостоятельное чтение младших школьников. Москва : Педагогика, 1980. 159 с.

21. Тагутова И. А. Актуальные проблемы современных теорий обучения в США // Педагогика. 2015. № 6. С. 115-123.

22. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1989. 245 с.

Reference list

1. Atrohova B. L. Psihologicheskaja gotovnost' k obucheniju smyslovomu chteniju na stupeni nachal'nogo obrazovaniya = Psychological readiness to teach semantic reading at the primary level. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2015. 217 s.

2. Batishhev G. S. Filosofskoe nasledie S. L. Rubinshtejna i problematika kreativnosti = The philosophical heritage of S. L. Rubinstein and the problems of creativity // Sergej Leonidovich Rubinshtejn: Oчерki, vospominaniya, materialy. Moskva : Nauka, 1989. 440 s.

3. Bahtin M. Jestetika slovesnogo tvorcestva = Aesthetics of verbal creativity. Moskva : Iskusstvo, 1979. S. 246-247.

4. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste: Psihologicheskie issledovaniya = Personality and its formation in childhood: Psychological research. Moskva : Prosveshhenie, 1968. 464 s.

5. Borodkina I. V. Obuchenie mladshih shkol'nikov smyslovomu chteniju = Education of junior students in semantic reading / I. V. Borodkina, L. Ju. Sysueva. Jaroslavl' : IRO, 2017. 260 s.

6. Brudnyj A. A. Ponimanie kak filosofsko-psihologicheskaja problema = Understanding as a philosophical and psychological problem // Voprosy filosofii. 1975. № 10. S. 109-117.

7. Vygotskij L. S. Myshlenie i rech' = Thinking and Speech : sobr. soch. : v 6 t. Moskva : Pedagogika, 1982. T. 2. 504 s.

8. Ivanov N. N. Duhovno-nravstvennyye tradicii russkoj literatury: izuchenie i prepodavanie = Spiritual and moral traditions of Russian literature: study and teaching / N. N. Ivanov, S. G. Makeeva, N. I. Lihomanov. Jaroslavl' : Rio JaGPU, 2019. 119 s.

9. Ippolitova N. A. Osobennosti obuchenija chteniju v nachal'noj shkole = Features of primary school reading // Nachal'naja shkola: do i posle. 2013. № 5. S. 16-23.

10. Zinchenko V. P. Psihologicheskij slovar' = Psychological dictionary / V. P. Zinchenko, B. G. Meshherjakova. Moskva : Pedagogika-Press, 1996. 440 s.

11. Kagan M. S. Chelovecheskaja dejatel'nost' (Opyt sistemnogo analiza) = Human activity. (System analysis experience). Moskva : Politizdat, 1974. 328 s.

12. Leont'ev A. N. Psihologicheskie voprosy soznatel'nosti uchenija = Psychological issues of the consciousness of teaching : Izbr. psih. pr. Moskva : Pedagogika, 1983. T. 1. S. 348-380.

13. Leont'ev A. A. Psihologija obuchenija chteniju = Psychology of reading training // Nachal'naja shkola: pljus-minus. 1999. № 10. S. 2.

14. L'vov M. R. Metodika obuchenija russkomu jazyku v nachal'nyh klassah = Methods of teaching the Russian language in elementary classes / M. R. L'vov, T. G. Ramzaeva, N. N. Svetlovskaja. Moskva : Prosveshhenie, 1987. 415 s.

15. Petrovskij A. V. Psihologija. Slovar' = Psychology. Dictionary / pod. obshh. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Jaroshevskogo. Moskva : Politizdat, 1990. 494 s.

16. Planiruemye rezul'taty nachal'nogo obshhego obrazovaniya = The planned results of the primary general education / pod red. G. S. Kovalevoj, O. B. Loginovoj. 2-e izd. Moskva : Prosveshhenie, 2010.

17. Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma osnovnogo obshhego obrazovaniya = Preliminary basic general education model / sost. E. S. Savinov. Moskva : Prosveshhenie, 2015. 342 s.

18. Realizacija kompetentnostnogo podhoda v obrazovatel'nom processe = Implementation of a competence approach in the educational process : kruglyj stol // Pedagogika. 2013. № 3. S. 100-121.

19. Romanovskaja Z. I. Chtenie i razvitie mladshih shkol'nikov (Priobshhenie detej k hudozhestvennoj literaturе kak k iskusstvu) = Reading and development of younger schoolchildren (Inclusion of children in fiction as art). Moskva : Pedagogika, 1982. 129 s.

20. Svetlovskaja N. N. Samostojatel'noe chtenie mladshih shkol'nikov = Independent reading of junior schoolchildren. Moskva : Pedagogika, 1980. 159 s.

21. Tagutova I. A. Aktual'nye problemy sovremennyh teorij obuchenija v SShA = Current problems of modern theories of learning in the USA // Pedagogika. 2015. № 6. S. 115-123.

22. Jel'konin D. B. Izbrannye psihologicheskie trudy = Selected psychological works. Moskva : Pedagogika, 1989. 245 s.