



МЕТОДОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

А. Кушнир
Воспитание читателя
5 - 8

ВОСПИТАНИЕ ЧИТАТЕЛЯ

А. КУШНИР

В 1988 году в городе Благовещенске Амурской области стартовал педагогический эксперимент, наиболее существенным техническим признаком новой технологии является преобладание особого приёма обучения — «чтения со звуковым ориентиром». Этот приём хорошо был известен нашим бабушкам, но постепенно был забыт и сохранился в арсенале современных учителей в таком виде, в каком он не более эффективен множества других приёмов. В амурском эксперименте он был впервые применён в качестве ядра принципиально новой системы обучения, а не в рамках традиционной методики наряду со множеством других приёмов.

«Чтение со звуковым ориентиром» создаёт психофизиологический механизм, открывающий доступ к психическим процессам, которые к шести годам уже полностью автоматизированы и произвольны. Ребёнок произвольно — без усилий — понимает текст на слух, произвольно и непосредственно переживает события текста, произвольно представляет в воображении происходящее с персонажами. «Звуковой ориентир» — звучащий текст — делает уроки чтения увлекательным занятием. В то же время операция слежения глазами за чтением диктора предельно проста, быстро автоматизируется и не мешает ученикам весь период начального обучения чтению работать в насыщенном интеллектуально-эмоциональном режиме. А это весьма серьёзная альтернатива «хождению по слогам» и многократному перечитыванию текстов, содержание которых соответствует интеллектуальному возрасту трёхлетних детей.





Таким образом, впервые была реализована модель обучения, опирающаяся на природу ребёнка, на развитие в этом возрасте психические процессы, а не на предметную парадигму лингвистики и примитивные звуко-буквенные эволюции.

Высокая эффективность нового метода подтверждалась в самых различных обстоятельствах внедрения, у разных по складу и по профессионализму учителей, в разных группах учащихся. По ходу работы вскрывалась и новая — особая — проблематика именно этого метода. Теоретически и эмпирически отработывался оптимальный алгоритм, позволявший учителю любой квалификации при условии его соблюдения получать устойчивый высокий результат. Это обстоятельство позволило нам оправданно использовать вместо понятия «методика» термин «технология обучения».

Основные параметры результативности новой технологии обучения можно описать ранжированным рядом характеристик, самый значимый из которых — на первом месте, следующий по значимости — на втором и т.д.

Итак, к завершению начальной школы:

- ◆ дети любят читать, любят урок чтения, много читают самостоятельно;
- ◆ весь период начального обучения (три–четыре года) благодаря звуковому ориентиру дети читают с полным пониманием, при этом важнейшим критерием понимания является глубокое эмоциональное переживание сюжета, фиксируемое объективными показателями деятельности сердца, давления, дыхания, кожно-гальванической реакции;
- ◆ снижается общая учебная и психофизическая нагрузка: во-первых, за счёт отсутствия домашних заданий по чтению, во-вторых, за счёт изменения режима работы глаз, в третьих, за счёт внутренней мотивации и высокой эмоциональной привлекательности занятий, в четвёртых, за счёт оптимальной загрузки сложившихся к данному возрасту произвольных психических процессов;
- ◆ при меньшем количестве времени, затрачиваемом детьми на учебное чтение, объём прочитываемого только на уроках увеличивается, примерно, в 10–20 раз;
- ◆ объём самостоятельного — вне учебного времени — чтения детей увеличивается в среднем в пять–шесть раз;
— темп чтения с полным пониманием «про себя» составляет в среднем 300–400 слов в минуту;
- ◆ темп чтения вслух соответствует действующим нормативам для традиционных методов обучения;

◆ к завершению начальной школы большинство детей способны избирательно оптимизировать режим чтения применительно к тексту: высокохудожественные тексты читаются медленно, слова и метафоры как бы смакуются, учебные, научно-популярные и приключенческие тексты читаются в режиме «быстрого чтения».

Подобные параметры обученности можно гарантировать любому учителю с любым контингентом учащихся, пригодных для обучения в общей школе. Для этого необходимо точно следовать предписанному алгоритму работы и помнить, что технология, в отличие от методики, в том её понимании, которое сложилось в образовании, не допускает вольного с собой обращения. Имея дело с технологией, нет необходимости «пропускать через себя» и «творчески перерабатывать» способ работы, а требуется, напротив, точное соблюдение технологического алгоритма.



Мы, в сущности, сняв проблему чтения, вооружили ученика эффективным инструментом учебной работы, который обеспечивает теперь эффективное решение последующих учебных задач. Это как в строительстве — вначале построить хорошую дорогу к конкретному месту, а после приступить к рытью котлована. Теперь раскрытию интеллектуального потенциала ребёнка не мешает как минимум один, но самый распространённый и влиятельный фактор — низкое качество чтения. Благодаря увеличению доли самостоятельности в учебной работе ученик быстрее нащупывает свои собственные природно обусловленные «зоны роста», сосредотачивает на них свои усилия, «разгоняет» их до оптимальных темпов и достигает высоких успехов. В свою очередь, эти индивидуально в себе обнаруженные, избранные и раскрытые, по сути — отпущенные на волю, снятые с тормозов способности транслируют свою динамику на прилегающие процессы. Это и есть один из способов раскрытия потенциала, позволяющий избежать «развивающего» насилия.

Высокая информационная насыщенность наших уроков даёт устойчивую мотивацию учения. Мотивация порождает неутомимость и энтузиазм. Далее — прорыв в формировании навыков письма и решения задач, тем самым обеспечиваем ещё более высокую автономность учащегося. Высокая автономность позволяет индивидуализировать учебный процесс. Большой объём чтения даёт эрудицию и создаёт мощный словарный запас. Когда ребёнку есть о чём рассказывать окружающим и когда у него достаточно слов для этого, проблема «развития речи» неактуальна. И наша методическая мода — учить говорить пустую голову, когда этой голове приходится говорить «словами из текста» — тоже теряет смысл.

Иногда из уст методистов и учителей звучат сомнения в том, что применение нашей технологии обучения не вызывает роста учебной нагрузки. Значительно возросший (в 10–20 раз) объём прочитанного воспринимается как соответствующее увеличение трудоёмкости. При этом наши критики и оппоненты упускают тот факт, что затраты сил и времени на чтение остаются прежними, просто дети не перечитывают многократно одно и то же. Возрастают не трудозатраты, а объём обрабатываемой и усваиваемой информации.

Сам по себе объём информации не заключает в себе ту или иную степень учебной нагрузки. Дело в способах и скорости предъявления и восприятия информации, а также в мотивационной позиции личности. У детей бывают перегрузки в связи со скукой, беспредметностью занятий, отрицательными эмоциями и тому подобными причинами, а вовсе не из-за того, что информации много.

Эта традиционная методика разворачивает утомительную цепь артикуляционно-моторно-логических операций на пути к развитому чтению — базовому образовательному навыку, при этом она создаёт мощнейший динамический стереотип медленной внутренней речи, блокирующей на долгие годы природные механизмы образного — «мгновенного» познания. Медленная развёрнутая внутренняя речь — это медленное думание, медленное понимание, медленная память, это одна жизнь вместо десяти или ста в одной.

Природные, высоко развитые образные матрицы сознания оказываются в плену примитивных логических алгоритмов, взращиваемых методическими заблуждениями, предписывающими заполнить жизнь ребёнка подготовительными упражнениями — чтением по слогам, вслух, или вставлением пропущенных букв в бесконтекстные предложения. При всей объяснённой полезности происходя-





щего, согласитесь, это слишком элементарный уровень деятельности в сравнении с тем, на что способен пяти-семилетний ребёнок.

Цель традиционной методики — развитый навык, который достигается ценой утомительных упражнений. Нами рассматривается подход, **уходящий в сторону от стандартного учебника и тренировочной деятельности, цель которого — воспитание читателя. От многолетней примитивной тренировки ради чтения в будущем уходим к другой схеме — читаем здесь и сейчас.**

Прежде всего наши усилия направлены на **создание мотивационной основы чтения и на инженерно-психологическое конструирование эффективного навыка извлечения-восприятия информации, позволяющего ученику сформировать ценностное отношение к ней.** Такая постановка задачи ставит в центр учебного процесса учащегося с его потребностями, интересами, переживаниями в широком контексте жизнедеятельности, далеко за рамками речевых функций и учебной деятельности.

В этих условиях **содержанием и предметом урока оказывается содержание текста, его познавательный и воспитывающий потенциал, а функцией — активное восприятие информации во всём многообразии фактов, языковых средств и вызываемых ими переживаний.** Формулируя себе задачу обучения, мы сосредотачиваемся не на освоении чтения, а на **осуществлении деятельности** чтения в развитом её понимании, то есть включая и ценностные аспекты, мотивацию. Переходные, учебные, тренировочные версии чтения, которые культивируются в традиционной начальной школе, для нас не существуют.

Почему дети гоняют в футбол часами без тренера? Деятельность имеет понятный и лично значимый смысл. Здесь и сейчас играем, здесь и сейчас хотим играть. Для иллюстрации превращаем игру в тренировку: бьём по мячу, бегаем, приседаем, отжимаемся — тренер вышел, и мотив ушёл вместе с ним..., и лишь отдельные ученики способны делать «переходную», «учебную» работу по собственному почину.

То же самое происходит с чтением — учитель вышел, и «мычащего» по словам Петю уже никто не слушает. Учителя отвлекли, и Колин пересказ никому не нужен. В традиционной методике учитель работает мотивом. Нет учителя — нет мотива. А нет мотива — нет и деятельности.

Даже для начинающего, неумелого игрока игра остаётся игрой и не расчлняется на несколько деятельностей потому, что на поле есть другие — умеющие играть. Они и «ведут» игру. «Промежуточные цели» не должны становиться отдельными мотивами, как это происходит с озвучиванием текста на скорость — мерами «техники чтения». В бытовых условиях проблема безмотивности для ребёнка отдельных — промежуточных — операций легко преодолевается в процессе деятельности ребёнка вместе со взрослым, который «ведёт» деятельность.

Ремонт сарая с папой для малыша является целостной деятельностью, а не последовательностью сменяющих друг друга упражнений. Пиление доски и забивание гвоздя, выброшенные из контекста ремонта реального сарая, в мгновение ока становятся беспредметным занятием, лишённым своего ценностного ядра — значимости. Генезис чтения укладывается, безусловно, в общие психологические закономерности развития деятельности. Однако в разных обучающих системах это может происходить по-разному.

