

УДК 372.881.161.1

Елена Святославовна Богданова,
кандидат педагогических наук,
Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина
(390000, Россия, г. Рязань, ул. Свободы, 46),
e-mail: helensim@mail.ru,
e.bogdanova@rsu.edu.ru

Приём выдвижения смысловых гипотез в ходе обучения восприятию и интерпретации художественного текста

В статье анализируется способность человека к упреждению, выдвижению смысловых гипотез и антиципации в речевой деятельности и рассматривается возможность опоры на данные механизмы при обучении старших школьников восприятию и интерпретации художественного текста. В работе доказывается, что приём выдвижения смысловых гипотез облегчает процесс восприятия и анализа текста, а значит, и его понимания. На основании анализа данных эмпирического исследования в работе делается вывод: старшие школьники редко прибегают к данному приёму или выдвигают гипотезы, не соответствующие содержанию текста, однако обнаружив расхождение смыслов, не отказываются от ложного прогноза, не ищут причин ошибки. Это обусловлено тем, что школьники не способны сопровождать процесс выдвижения гипотез рефлексией деятельности и результата. Автор доказывает, что обучение приёму выдвижения смысловых гипотез способствует оптимизации процесса формирования умений текстовой деятельности: он будет более эффективным, если целенаправленно обучать старшеклассников находить в тексте приметы, позволяющие выдвинуть и проверить гипотезу относительно развития событий текста. В статье предлагаются методические пути преодоления данного затруднения. Разработанные автором упражнения для учащихся помогут им осознать средства и сигналы текста, позволяющие сформировать прогноз и проверить истинность гипотезы.

Ключевые слова: обучение восприятию и интерпретации текста, текстовая деятельность, старшие школьники, выдвижение смысловых гипотез, прогнозирование и антиципация в речевой деятельности, художественный текст

Введение. Процессы восприятия, понимания и интерпретации художественного текста осуществляются с использованием ряда механизмов мышления и речи, среди которых особую роль выполняют механизмы вероятностного прогнозирования и антиципации.

Уже в первые секунды взаимодействия с книгой как материальным объектом или текстом, имеющим графические признаки, элементы, маркирующие авторскую принадлежность, главице и т. п., реципиент подталкивается к формированию определённых ожиданий и прогноза относительно возможного жанра (если он не указан заранее), авторства (если нет явных указаний на автора), содержания и стиля изложения. Чтение начала текста позволяет с различной долей вероятности предвосхитить вариант продолжения текста. Ожидания читающего могут касаться значения отдельных лексем, текстовых фрагментов, непосредственно идущих за прочитанным (например, следующей реплики диалога), или иметь отношение ко всему сюжету и даже авторскому замыслу. Такое прогнозирование детерминировано прошлым опытом человека, в том числе речевым, контекстом, ситуацией и фрагментом действительности, релевантным тексту. Однако представления реципиента о возможном последующем развитии мысли и ментальное моделирование предположительного содержания текста, основанное на читательском представлении о том, как обычно бывает, какое слово за каким следует, как строятся «рамки

той или иной ситуации (фреймы), может быть адекватным, частично адекватным или неадекватным реальному, но пока ещё неизвестному читающему содержанию текста. Поэтому выдвигаемый им прогноз является вероятностным.

Методология и методы исследования. Прежде чем перейти к изложению наших соображений об использовании механизма вероятностного прогнозирования при обучении текстовой деятельности, следует определиться с объёмом понятий, являющихся важными для достижения поставленных нами целей.

Отметим, что механизмы, лежащие в основе способности человека к предвосхищению будущего, исследуются в комплексе в русле психологических концепций (П. К. Анохин, 1978; Н. А. Бернштейн, 1991; И. А. Зимняя, 2001; Е. Н. Соколов, 1968; О. К. Тихомиров, 1984; И. М. Фейгенберг, 1977 и др.), а для обозначения этих механизмов используются разные термины и терминологические сочетания: «антиципация» (В. Вундт), «вероятностное прогнозирование» (И. М. Фейгенберг), «упреждающий сигнал» (И. А. Зимняя). Отметив, что при определённых условиях эти и близкие им понятия можно использовать в качестве взаимозаменяемых, мы всё же вслед за В. Д. Менделевичем будем различать термины «вероятностное прогнозирование» как создание модели будущего и «антиципация» как такое предвосхищение варианта развития ситуации, которое определяет выбор способа поведения [8, с. 81].

Исчерпывающее определение термина «антиципация» в психолого-педагогическом научном поле дали Б. Ф. Ломов и Е. Н. Сурков: «Антиципация – это способность (в самом широком смысле) действовать и принимать те или иные решения с определённым временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий» [7, с. 5]. Антиципация связана с деятельностным началом и регулирует выбор стратегий поведения.

Следовательно, понятие антиципации можно считать более широким по сравнению с вероятностным прогнозированием. Важно подчеркнуть, что оба механизма в равной степени важны для воспринимающего и интерпретирующего текст: его прогноз может касаться и выдвижения гипотез о продолжении текста, и текстового целого, и выбора варианта поведения при дальнейшем чтении текста (например, принятия решения о необходимости обращения к внешним источникам информации для устранения помех при чтении, о ведении записей при чтении, о вступлении в диалог с другими читателями и т. п.). Но в контексте нашей работы более значимым для понимания текста при его восприятии, анализе и интерпретации и для решения задач обучения представляется именно приём выдвижения смысловых гипотез, основанный на механизме вероятностного прогнозирования.

И. А. Зимняя определяет вероятностное прогнозирование как «процесс упреждения целого, предвидение элементов, последующих за данным элементом, на основе априорной вероятности их появления в апперципируемом целом» [5, с. 228]. Исходя из этого определения, можно считать, что механизм вероятностного прогнозирования реализуется следующим образом: полученный сигнал, благодаря способности к упреждению, рождает в сознании реципиента предположение о тех элементах, которые могут, как позволяет судить опыт и здравый смысл, идти вслед за данным. Кроме того, гипотеза касается и возможной комбинации элементов и их сочленения в целое.

Человек способен прогнозировать вероятность появления последующих элементов в любой сфере собственной активности, в том числе и в условиях устного и письменного дискурса. Роль прогностических действий в речевой деятельности рассматривалась в работах ведущих отечественных психолингвистов В. П. Белянина, А. А. Залевской, И. А. Зимней, К. Ф. Седова, Р. М. Фрумкиной и др. Отмечено, что в речевой деятельности выдвижение гипотез определено тем, что, во-первых, сам язык обладает не только многоуровневой системой знаковых единиц, находящихся в парадигматических и синтагматических отношениях, но и сводом правил, определяющих способы их функционирования, в том числе сочетаемости лексем, грамматических

форм и структур. Во-вторых, речевая традиция и часто встречавшиеся в прошлом опыте варианты развития и выражения смысла, их закрепление в памяти, способствуют реализации функции упреждения при восприятии и продуцировании высказывания. Значит, языковые установления, ставшие понятными и привычными для коммуниканта, и речевая традиция подталкивают его к выдвиганию определённого прогноза, вероятность которого определяется частотностью использования единицы в речи окружающих и организации ментального словаря и тезауруса индивида. Прогноз, опирающийся на контекст, структуру предложения, можно назвать вербальным, или лингвистическим: человек предполагает, какое слово, предложение, речевая формула могут идти вслед за только что воспринятыми.

Другой вид прогноза, который выделяют на основе анализа ситуации и представления о способах её развития, называют смысловым. Понятно, что такой прогноз является субъективным, поскольку связан с представлением личности о речевых событиях.

Оба вида прогноза в речевой деятельности, в том числе при восприятии текста, подкрепляют друг друга.

Иллюстрировать работу механизмов вероятностного прогнозирования и антиципации можно на примере текста с пропущенными словами:

На ранней заре, когда еще кричат ... и по-чёрному дымятся ..., распахнёшь, бывало, окно в прохладный сад, наполненный липоватым ..., сквозь который ярко блестит кое-где утреннее ..., и не утерпишь – велишь поскорее заседлывать ..., а сам побежишь умываться на пруд.

(И. А. Бунин. Антоновские яблоки)

Лексическая и семантическая сочетаемость слов, грамматические приметы, жизненные представления, контекст, тема-рематическое единство текста позволяют практически безошибочно восполнить пробелы ещё до того, когда прочитан весь фрагмент: стимулированные предыдущими фразами и лексемами, в памяти всплывают слова *петухи, избы, туманом, солнце, лошадь*.

Гипотезы, выдвинутые относительно наличия в тексте определённых лексико-грамматических единиц, способов разворачивания смыслов, фабулы, вариантов разрешения конфликтов, проверяются опытным читателем в ходе дальнейшего чтения. Смысловые гипотезы подтверждаются сразу или не сразу и не всегда. Так, например, автор может добиваться эффекта обманутого ожидания, когда, руководствуясь представлением о наиболее вероятной структуре текста или развитии дискурса, читатель может обнаружить в речевом произведении нечто противоречащее ожиданиям. Обманутое ожидание, например, может быть тогда, когда нарушены социальные и поведенческие стереотипы или языковые нормы, что может создавать интригу,

удерживать внимание читателя, вызывать удивление, то есть служить средством создания экспрессии.

Краткий обзор и анализ идей психологов и психолингвистов относительно способности человека к упреждению и прогнозированию, а также выбору стратегии поведения в соответствии с прогнозом заставляет искать способы учёта данных механизмов и их применения в процессе обучения восприятию и интерпретации текста.

В методике обучения русскому языку и литературе неоднократно предпринимались попытки анализа способности к вероятностному прогнозированию и антиципации в свете задач обучения чтению. Обратимся к некоторым методическим идеям, выдвинутым нашими предшественниками.

В концепции формирования читательской самостоятельности (Н. Н. Светловская, О. В. Джебелей, Г. М. Первова, Т. С. Пиче-оол и др. [9; 10]) уделяется внимание формированию способности школьника воспринимать книгу как материальный объект в единстве формы и содержания и, руководствуясь внешними приметам, настраиваться на чтение и выбирать способ взаимодействия с книгой. Перцептивно-регулятивные действия, определяющие стратегию читательского поведения, основаны на способности к антиципации.

Диссертационное исследование О. Н. Бершанской посвящено вопросу использования приёмов повышения уровня активности и осознанности деятельности младших школьников на уроках литературного чтения на основе их способности к антиципации [1].

В работах С. М. Бондаренко, Г. Г. Граник, Л. А. Концевой, рассматривающих процесс чтения как диалог с автором, уделяется внимание вопросу о предвосхищении возможного содержания текста по заглавию, авторской принадлежности, началу [3].

Методическая наука предлагает осмыслить опыт опоры на механизмы вероятностного прогнозирования и антиципации при обучении интерпретации текста. В практике обучения опора на вероятностное прогнозирование осуществляется при чтении с остановками и выдвижением смысловых гипотез относительно возможного развёртывания текста. Детальную разработку урока медленного чтения с применением приёма чтения с остановками и вероятностного прогнозирования, осуществляемого посредством ответов на вопросы, в том числе прогностического характера, даёт учитель Т. Е. Коптяева (г. Екатеринбург) [6]. Автор считает, что такой путь открывает возможности для использования технологии критического мышления. Стоит отметить, что педагог предлагает поэтапную работу над текстом и книгой:

1-й этап: от восприятия её до чтения и выдвижения гипотез, к рождению ассоциаций, к предвосхищению содержания текста только на основе его названия;

2-й этап: непосредственного чтения выбранного произведения с остановками, попытка с помощью предложенных вопросов понять характеры героев, мотивы их поступков, прогнозировать развитие сюжетной и композиционной линии книги;

3-й этап: достижение понимания прочитанного на уровне смысла.

Вопросы, которые педагог предлагает задавать школьникам во время остановки чтения произведения П. Рейнольдса «Точка», связаны с антиципацией (например, после чтения начала произведения: «Урок рисования закончился, но Вашти осталась сидеть за партой, словно её приклеили. Её альбом был пуст». Вопрос: «Как, по вашему мнению, отреагирует учительница на пустой лист Вашти?») и носят проблемный характер, поскольку допускают разные варианты ответов, а также с рефлексивной деятельностью учащихся (например: «Как изменилась Вашти от начала к концу рассказанной истории? Что нового узнала о себе?»).

Обращение к приёму выдвижения смысловых гипотез можно найти и в работах известных учёных-методистов Н. А. Ипполитовой, О. В. Кубасовой, М. И. Омороковой, Л. С. Сильченковой, О. В. Сосновской и др. Так, например, Н. А. Ипполитова указывает, что для восприятия и продуцирования текстов учащемуся необходимо уметь 1) предвосхищать (прогнозировать) содержание текста по заголовку, началу, аннотации, характеру источника; 2) предвидеть структуру предложения по его началу, лексическим и морфологическим компонентам; 3) прогнозировать композицию текста по его жанровой характеристике¹. Однако, несмотря на определённую разработанность вопроса об опоре на прогностические способности человека при обучении чтению текста, его нельзя считать исчерпанным в применении к задачам совершенствования умений текстовоспринимающей и интерпретационной деятельности на завершающей ступени языкового и литературного образования школьников.

Результаты исследования и их обсуждение. Очевидно, что выдвижение смысловых гипотез способствует созданию адекватной проекции текста в сознании реципиента и служит задачам его интерпретации, повышает читательский интерес. Осознанное или неосознанное прогнозирование вариантов развития текстовых элементов и верификация гипотез удерживает внимание, создаёт эффект вовлечённости в де-

¹ Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: учеб. пособие для пед. вузов. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 171 с.

тельность, а также является способом общения (диалога) с автором. Важным для полноценного смыслового восприятия текста и его адекватной интерпретации нам представляется не только выдвижение смысловых гипотез и их проверка, но и соединение данных процессов с рефлексивной деятельностью, позволяющей осознать собственное понимание или непонимание. Под воздействием рефлексии реципиент способен сопоставить уже освоенный текст, контекст, за-текст, ожидание и новые блоки информации и сделать вывод об истинности или ложности выдвинутых гипотез, осознать текстовое целое.

Однако наблюдение за текстовой деятельностью учащихся старших классов и проведённое нами экспериментальное исследование, которое детально описано Е. С. Богдановой [2], показали, что в процессе восприятия фрагмента из прозы И. А. Бунина «Тень птицы» лишь 38,7 % школьников прибегают к выдвижению и проверке смысловых гипотез, тогда как в среде опытных читателей их насчитывается 81,8 %. Анализ интерпретационных высказываний школьников позволил выявить, что часто в них имеют место прогнозы, которые нерелевантны содержанию текста. Так, например, учащиеся могут выдвигать ложные гипотезы вследствие неверного истолкования метафорических выражений («*копья минаретов*» – *думаю, там шла война*). Несколько школьниц из числа учащихся экспериментальной группы, прочитав начало текста, решили, что речь идёт о сказочном городе, а, встретив топоним «Стамбул», не отказались от версии. Для проверки истинности гипотез взрослые читатели (учителя, преподаватели вузов, библиотекари) обращаются к повторному чтению-просмотру текстового фрагмента объёмом в несколько предложений, тогда как школьники чаще всего перечитывают лишь то предложение, которое вызвало недопонимание.

Более того, в ходе анализа видеозаписей с устной интерпретацией текста школьниками отмечено, что учащиеся, выдвинувшие ложные гипотезы, не возвращаются к тексту с целью определения, что натолкнуло их на предположение и повлияло на сформированный прогноз. Так, например, многие учащиеся, встретив в предложении 5 упоминание о «*генуэзской башни Христа*», выдвигали гипотезу о том, что действие происходит в Италии, в Европе, на Средиземноморье, а, прочитав в предложении 6 название порта «*Стамбул*», не отменяли ранее выдвинутое предположение. Таким образом, дети, даже осознав, что выдвинутая ранее гипотеза является ошибочной, чаще не говорят об изменении своего мнения и не ищут причин, подтолкнувших к ошибочному решению, а продолжают чтение последующих предложений. При этом удивительно то, что если даже соединение двух понятых читателем-школьником фрагментов является нелогичным или даже абсурдным,

то учащиеся часто не смущаются и продолжают чтение. Это подтверждает вывод Л. П. Добраева относительно того, что при интерпретации текста школьники могут не осознавать собственного непонимания [4]. По инструкции учащиеся имели право задавать вопросы эксперту для уточнения собственного понимания, проверки гипотез, однако лишь 9,6 % опрошенных школьников прибегли к этому виду помощи.

Чтобы при восприятии и интерпретации текста школьники могли в полной мере опираться на собственную способность прогнозировать вербальное и смысловое развёртывание текста, необходимо специальное обучение приёмам выдвижения и проверки смысловых гипотез. С одной стороны, работа над чтением с остановками, выдвижением и проверкой гипотез формирует внимание к текстовой материи и умение интерпретировать текст с учётом его регулятивных структур. С другой стороны, такая работа в целом будет способствовать совершенствованию антиципационных способностей личности, что положительно для реализации требований ФГОС СОО, предусматривающих необходимость формирования коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий школьников.

Учитывая накопленный в методике обучения русскому языку и литературе опыт и собственную многолетнюю педагогическую практику, мы можем утверждать, что для формирования умений текстовоспринимающей и интерпретационной деятельности важны осознание школьниками значимости прогностической деятельности и упражнения, формирующие прогностические умения. Рассмотрим некоторые из них.

1. Чтение с остановками и выдвижение смысловых гипотез.

Учащимся предлагается прочитать часть текста и выдвинуть предположения относительно дальнейшего развития текстовой информации:

Огромная круглая столовая, своими размерами и высокими потолками напоминающая выставочный зал, восторженно гудела. Мальчишки и девочки, оставив тарелки и стаканы с недопитым компотом, сблизь к центру, где у небольшого фонтана вожатые кормили медведя. Надя протолкалась поближе. Вдруг столовая ахнула подобно тому, как ахает переполненный цирк, на глазах которого падает с трапеции гимнаст. Прокатился панический гул.

(Э. И. Пашнев. Девочка и олень)

2. Выдвижение альтернативных гипотез.

– Прочитайте текст. Как, по-вашему, будет развиваться события? Выберите наиболее вероятный вариант.

– Я говорила, говорила! – Железная Кнопка была в восторге. Голос её звучал победно. – Час расплаты никого не минует!.. Справедливость восторжествовала! Да здравствует справедливость! – Она вскочила на парту. – Ре-бя-та! Сомову – самый жестокий бойкот!

И все закричали:

– Бойкот! Сомову – бойкот!

(В. К. Железников. Чуучело)

Варианты развития событий: 1) все проголосуют за бойкот; 2) Маргарита Ивановна объяснит, что бойкот в данной ситуации не лучший выход, и все откажутся от него; 3) одна Ленка Бессольцева не поднимет руки; 4) бойкот объявят тем, кто не поддержит Железную Кнопку. Предложите свой вариант гипотезы.

3. Выявление текстовых элементов, наводящих на выдвижение истинных гипотез.

– Найдите в тексте приметы, которые помогут предопределить, о чём далее будет говорить в тексте:

В то лето я училсяшивать пуговицы. Не потому, что собирался стать великим портным, а просто таким странным образом дед исправлял мой почерк. С буквами у меня не складывались отношения. Как я ни старался, из под пера выползали такие дегенераты, что хотелось тут же вырвать страницу или выкинуть тетрадь в мусоропровод.

(Т. Д. Пономарева. Трудное время для попугаев)

4. Выдвижение вербального прогноза.

– Опираясь на контекст и собственный опыт, вставьте пропущенные слова и сравните с авторским текстом.

Когда бричка проезжала мимо острога, Егорушка взглянул на ..., тихо ходивших около высокой белой стены, на маленькие ... окна, на крест, блестящий на крыше, и вспомнил, как неделю тому назад, в день Казанской ... матери, он ходил с мамашей в острожную церковь на ... праздник; а ещё ранее, на Пасху, он приходил в острог с кухаркой Людмилой и с Дениской и приносил сюда ..., яйца, пироги и жареную говядину; арестанты благодарили и ..., а один из них подарил Егорушке оловянные запонки собственного изделия.

(А. П. Чехов. Стель)

5. Верификация гипотез.

– Выдвиньте предположения относительно вероятного развития событий.

Урок назывался «Чтение». На единственной картинке – похожий на татарина муравей беседовал со стрекозой, смахивающей на обиженную девочку. Людмила Васильевна неслышно скользила между партами и говорила стихи о встрече двух этих существ. В руках она баякала указку, иногда оглядывалась на картину, словно наблюдая, правильно ли ведут себя герои знаменитой басни.

– «Ты всё пела? Это дело: так поди же попляши!» – назидательно сказала она и, холодно взглянув на стрекозу, подошла к окну открыть форточку.

В класс проник запах высушенных кленовых листьев и грациные вскрики. Там, где кричали над лесом птицы, по шелестящей тропинке суетливо бегал мужичок-муравей, уже закутанный в полушубок. Иногда он останавливался, шевелил усиками, прислушивался: не катит ли зима? И ему навстречу тащила свои звенящие слюдяные крылья попрыгунья-стрекоза. Уже сейчас ей было знобко ступать в лёгких балеринных тапочках по сырой земле.

– Она насмерть замёрзнет? – взволновался вдруг Мишка.

(В. И. Одноралов. Стрекоза и муравей)

– Прочитайте текст далее, определите, подтвердилась или нет ваша гипотеза. Что помогло

или помешало выдвинуть истинную гипотезу? Почему ваши гипотезы были разными? Как собственный опыт влияет на процесс выдвижения смысловых гипотез?

6. Анализ эффекта обманутого ожидания.

Учитель предлагает школьникам прочитать рассказ И. А. Бунина «Роман горбуна», но при этом даёт текст с вырезанными заключительными словами:

...навстречу ему, в розовом свете весенней зари, важными и длинными шагами шла в сером костюме и хорошенькой шляпке, похожей на мужскую, с зонтиком в левой руке и с фиалками в правой, ...

(И. А. Бунин)

Работа над текстом строится на основе вопроса: Чем, по вашему мнению, И. А. Бунин завершил рассказ?

7. Анализ текстовых деталей для прогнозирования финала текста.

Учащимся предлагается читать рассказ А. П. Чехова «Спать хочется» и в ходе чтения отмечать детали текста, позволяющие предвосхитить финал истории. После чтения следует обсудить, по каким деталям уже в ходе чтения читатели могли прогнозировать трагический финал повествования.

8. Выбор стратегии читательской деятельности и способа чтения на основе выдвижения гипотезы.

– Прочитайте фрагмент текста. Найдите в нём приметы, позволяющие определить место и время событий. Выдвиньте предположение относительно эпохи, авторства.

Хотя в юности хандрить и не принято, но иногда (чаще по воскресеньям) тоска всё же одолевала. Печально шумел по вечерам чёрный осенний лес, затёкший дождями, и ты казался себе маленьким, заброшенным на край света, всеми забытым... Остров! Географическое понятие суши, окружённой со всех сторон водою, иногда всё же сказывается на психике. И очень редко, в исключительных случаях, начинал работать маяк на Секирной горе – яростные проблески света, отрывисто посланные в безлюдность осеннего моря, только усиливали одиночество. Осень – но юнги ещё обедали под открытым небом, сидя за столами на берегу озера, а старшины, всегда верные букве устава, командовали с присущей им безжалостностью:

– Головные уборы – снять! Отставить... Кто это там опоздал? Бескозырку надо в момент скидывать. Головные – снять! Вот теперь хорошо. Сесть! Отставить... Вот теперь плохо. Синяков, тебя команда не касается? Сесть! Можете принимать пищу.

– Определите, какой информации вам не хватает, чтобы подтвердить гипотезу. Какими информационными источниками вы могли бы воспользоваться?

9. Прогнозирование содержания текста по заглавию, автору, жанру, началу.

– Сейчас мы познакомимся с произведением «Лазурное царство». О чём может говориться в тексте с таким названием?

– Автор произведения – И. С. Тургенев. Может ли у вас возникнуть предположение относительно жанра, тематики, проблематики произведения?

– Это стихотворение в прозе. Уточнит ли данная информация ваш прогноз?

– Прочитайте первый абзац: «*О лазурное царство! О царство лазури, света, молодости и счастья! Я видел тебя... во сне*». Что теперь вы можете сказать относительно содержания текста.

– Каковы могут быть ожидания читателя, если известны будут все блоки информации о произведении: заглавие, фамилия автора, жанр, содержание первого абзаца.

– Прочитайте произведение. Чьи прогнозы полностью или частично оправдались?

10. Рефлексия прогностической деятельности.

Учитель предлагает школьникам прочитать распечатанную часть рассказа А. П. Чехова «Бумажник» без последних шести абзацев и выдвинуть гипотезы о возможном развитии событий. Выслушав ответы учащихся и обсудив выдвинутые прогнозы, учитель раздаёт продолжение (без последних двух абзацев) и просит прочитать его. Обсуждается справедливость первых гипотез и выдвигаются новые. Далее читаются заключительные абзацы, работа по анализу и верификации гипотез повторяется. В результате учитель организует рефлексивную деятельность с опорой на вопросы: «Что вы могли и что не могли ожидать? Какие прогнозы оправдались, а какие нет? Какие приметы текста, важ-

ные для выдвижения гипотезы, вы заметили, а какие нет? Что, по вашему мнению, способствует выдвижению читательских гипотез, а что препятствует?»

Выводы. Внимание к приёму выдвижения смысловых гипотез в ходе обучения текстовой деятельности даёт положительные результаты. Приём выдвижения и проверки смысловых гипотез – это и способ преодоления трудности интерпретационной деятельности, и средство организации диалога о тексте, а значит, путь активизации речемыслительной деятельности учащихся.

Учащиеся становятся более чуткими к словесной ткани текста, ведь именно она содержит сигналы, которые позволяют как прогнозировать продолжение текста, так и выдвигать идеи относительно замысла автора, основной мысли текста и идеи произведения.

Освоивший данный приём школьник более способен к диалогическому общению, поскольку он осознаёт, что его собеседник в условиях устного или письменного дискурса тоже имеет определённые ожидания относительно развития речевого события.

В результате целенаправленного обучения выдвижению смысловых гипотез и применения системы упражнений, подобных приведённым выше, совершенствуется диалогическое сознание школьника, поскольку в ходе анализа и верификации гипотез, сравнения собственного ожидания и хода мысли автора формируется понимание чтения как сотворчества и диалога автора и читателя.

Список литературы

1. Бершанская О. Н. Антиципация как средство повышения активной и осознанной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 286 с.
2. Богданова Е. С. Проблемы интерпретационной деятельности старших школьников // Вопросы психолингвистики. 2015. № 1. С. 148–159.
3. Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Как учить работать с книгой. М.: Мой учебник, 2007. 256 с.
4. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М.: Педагогика, 1982. 176 с.
5. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: МПСИ; Воронеж: Модэк, 2001. 432 с.
6. Коптяева Т. Е. Урок медленного чтения по книге П. Рейнольдса «Точка» // Филологический класс. 2014. № 2. С. 54–57.
7. Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности. М.: Наука, 1980. 280 с.
8. Менделевич В. Д., Соловьева С. Л. Неврология и психосоматическая медицина. М.: МЕДпресс-информ, 2002. 608 с.
9. Первова Г. М. О разных способах чтения в начальных классах // Начальная школа. 2008. № 10. С. 29–33.
10. Светловская Н. Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. 2003. № 1. С. 11–18.

Статья поступила в редакцию 20.08.2017; принята к публикации 15.09.2017

Библиографическое описание статьи

Богданова Е. С. Приём выдвижения смысловых гипотез в ходе обучения восприятию и интерпретации художественного текста // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 134–140.

Elena S. Bogdanova,
Candidate of Pedagogy,
Ryazan State University named after S. A. Yesenin
(46 Svobody st., Ryazan, 390000, Russia),
e-mail: helensim@mail.ru,
e.bogdanova@rsu.edu.ru

Formulating Semantic Hypotheses while Developing Students' Skills of Perceiving and Interpreting a Literary Text

The article analyses a person's ability to anticipate the narration, advance semantic hypotheses about it and considers the possibility to use this technique while developing senior school students' skills of perceiving and interpreting a literary text. The author proves that semantic hypotheses facilitate the perception and interpretation of the text, hence its understanding. By means of the empiric study the conclusion is made that senior school children rarely use this technique or put forward semantic hypotheses that do not correspond to the content of the text; however, when they discern the discrepancy of meanings, they do not abandon the false forecast, they do not seek the causes of the error. The reason for it lies in the fact that school students cannot reflect on the actions and results while making hypotheses. The author is sure that teaching students to advance semantic hypotheses optimizes the formation of the skills of textual activity. The skill formation will be more effective if the students are taught to analyze the text and find the signs for proposing and testing the hypothesis about the course of events in the text. The article provides methodological solutions for these problems. The tasks designed by the author can help students to realize the means and signals of the text that enable them to formulate and test the hypothesis.

Keywords: teaching text perception and text interpretation, textual activity, senior school students, formulating semantic hypotheses, prediction and anticipation in speech activity, literary text

References

1. Bershanskaya O. N. Antitsipatsiya kak sredstvo povysheniya aktivnoi i osoznannoi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov na urokakh literaturnogo chteniya: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. M., 286 s.
2. Bogdanova E. S. Problemy interpretatsionnoi deyatel'nosti starshikh shkol'nikov // Voprosy psikhologivistiki. 2015. № 1. S. 148–159.
3. Granik G. G., Bondarenko S. M., Kontsevaya L. A. Kak učit' rabotat' s knigoi. M.: Moi uchebnik, 2007. 256 s.
4. Dobraev L. P. Smyslovaya struktura uchebnogo teksta i problemy ego ponimaniya. M.: Pedagogika, 1982. 176 s.
5. Zimnyaya I. A. Lingvopsikhologiya rechevoi deyatel'nosti. M.: MPSI; Voronezh: Modek, 2001. 432 s.
6. Koptyaeva T. E. Urok medlennogo chteniya po knige P. Reinol'dsa «Tochka» // Filologicheskii klass. 2014. № 2. S. 54–57.
7. Lomov B. F., Surkov E. N. Antitsipatsiya v strukture deyatel'nosti. M.: Nauka, 1980. 280 s.
8. Mendelevich V. D., Solov'eva S. L. Nevrozologiya i psichosomaticheskaya meditsina. M.: MEDpress-inform, 2002. 608 s.
9. Pervova G. M. O raznykh sposobakh chteniya v nachal'nykh klassakh // Nachal'naya shkola. 2008. № 10. S. 29–33.
10. Svetlovskaya N. N. Obuchenie chteniyu i zakony formirovaniya chitatelya // Nachal'naya shkola. 2003. № 1. S. 11–18.

Received: August 20, 2017; accepted for publication: September 15, 2017

Reference to the article

Bogdanova E. S. Formulating Semantic Hypotheses while Developing Students' Skills of Perceiving and Interpreting a Literary Text// Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 134–140.