

ОШИБКИ ПРИ УСТНОМ ЧТЕНИИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ОСНОВНЫХ РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАПИСЕЙ ИТОГОВОГО СОБЕСЕДОВАНИЯ В 9-М КЛАССЕ)

В статье рассматриваются типы и механизмы ошибок при устном чтении в ходе итогового собеседования по русскому языку в 9-м классе в их отношении к развитию основных речевых способностей личности.

Ключевые слова: устное чтение, внутренняя речь, внешняя речь, речевая память, коммуникативный контроль, речевые способности.

Современная методика обучения русскому языку в основной школе рассматривает ошибки, допускаемые обучающимися при устном чтении, преимущественно как «технические» — связанные с недостаточной практикой чтения вслух и, соответственно, компенсирующиеся этой же практикой. При подготовке к итоговому собеседованию по русскому языку в 9-м классе основное методическое внимание сосредоточено в большей мере на других составляющих экзамена — пересказе, монологе и диалоге. В то же время личный методический опыт учителей-словесников свидетельствует о том, что часто даже систематическое выполнение заданий, предполагающих чтение вслух, практически не способствует развитию у школьников требуемых навыков. Причина этого видится в том, что избранная методика работы (обусловленная посылом «Просто чаще читай вслух!») не коррелирует с подлинными причинами ошибок при устном чтении, не учитывает механизмов их возникновения. О наличии таких объективных механизмов (а не только недостатка практики устного чтения) свидетельствует сама регулярность, типичность, повторяемость тех или иных ошибок при чтении вслух, в частности — их характерность для большого количества экзаменуемых в ходе итогового собеседования по русскому языку в 9-м классе.

Среди таких системных ошибок различаются ошибки с выраженной и невыраженной этиологией. К этиологически выраженным ошибкам следует отнести ошибки, связанные с наличием явных признаков диалектной речи; с игнорированием при чтении знака ударения; с нарушением акцентологической и орфоэпической норм. Именно таким ошибкам придается принципиальное значение при оценивании чтения в ходе итогового собеседования (они осмысливаются в критериях оценивания).

В то же время у ошибок двух последних типов могут быть и не столь явные причины — как психофизиологические, так и индивидуально-

компетентностные. Если первые — среди них можно назвать слабую (вовремя не диагностированную) форму дислексии, физиологические дефекты в развитии органов слуха и речи, заикание и др. — требуют коррекции с участием квалифицированного специалиста, то вторые — а к ним следует отнести недостаточное развитие фонематического слуха в силу дефектов устной коммуникации на ранних этапах речевого развития и высокий либо низкий темп речи обучающегося (обычно усвоенный в ходе семейного речевого воспитания и сформированный как дефектная речевая привычка) — могут и должны быть объектом методического воздействия в практике школьного обучения устному чтению.

Среди ошибок с неявной этиологией обнаруживается обширная группа ошибок, связанных с дефектным смысловым интонированием. Принято считать, что общими причинами некорректного интонирования при чтении вслух является неразвитость представлений о семантической функции интонации. Однако этому противоречит факт активного смыслового интонирования, проявляемого школьниками (в том числе из семей со сниженной речевой культурой) в живой устной речи. Попытаемся осмыслить причины и механизмы типичных ошибок в интонировании при чтении вслух в контексте их связи с основными речевыми способностями личности. Важнейшим в этом отношении для нас будет тезис о том, что чтение вслух представляет собой коммуникативно сложный процесс, совмещающий понимание чужой речи с говорением. Будучи изначально конфликтным¹, этот процесс требует комплексного проявления ряда важнейших речевых способностей человека: речевой памяти, навыков коммуникативного контроля, навыков корреляции внутренней и внешней речи и др.

Одна из самых распространенных ошибок — **неразличение длительности пауз внутри высказывания (предложения) и между высказываниями (предложениями)**. Чаще всего обучающиеся при чтении предельно сокращают (до полного устранения) интонационные паузы между высказываниями, несколько реже наблюдается обратное явление — паузы между частями высказывания неоправданно продлеваются, приравниваются к паузам между самостоятельными высказываниями.

Иногда наблюдается произвольный выбор позиции и длительности пауз, при этом пауза между частями высказывания может оказаться более продолжительной, чем пауза между высказываниями. Назовем частные разновидности таких ошибок:

— **паузы внутри грамматической основы** (между подлежащим и сказуемым, между частями составного сказуемого, внутри подлежащего, выраженного словосочетанием, и пр.) — *В колониях воспитывались | люди трудолюбивые;*

— **паузы между контактными расположенными главной и зависимой словоформами** — *Главным методом всей педагогической | деятельности Макаренко было...;*

— **паузы между частями полного имени** — *Антон | Семенович | Макаренко;*

— **паузы внутри составной словоформы** — *В тысяча девятьсот | двадцатых — тысяча девятьсот | тридцатых годах...*;

— **паузы внутри пары однородных членов, связанных соединительным союзом** (перед союзом либо после союза);

— **финитивная интонация в каждом коммуникативном фрагменте (такте) внутри фразы** — *Великий богатырь ↓ | русской музыки ↓ | и выдающийся учёный ↓ | — таким ↓ | вошёл Бородин ↓ | в историю мировой культуры ↓ ||*.

Во всех этих случаях стирается, не воспринимается сознанием читающего логико-семантическая граница между высказываниями или частями высказываний. Если принять факт понимания обучающимися семантических функций интонации (поскольку эти функции школьники используют в живой устной речи), то придется признать, что отсутствие смыслового интонирования при чтении вслух обусловлено отсутствием внутреннего интонирования в процессе чтения, из чего следует, что чтение вслух у обучающихся оказывается не сопряжено с процессом внутренней речи. Поскольку навык чтения вслух методически опережает навык чтения про себя, отсутствие / слабость внутренней речи при устном чтении свидетельствует об отсутствии / слабости внутренней речи при чтении вообще. Основная опасность подобного чтения заключается в том, что акт восприятия / порождения речи не становится актом одновременного восприятия / порождения мысли. Подобное нарушение связи между внутренней и внешней речью у здорового человека обусловлено методическими ошибками при обучении чтению: 1) развитием привычки к дезартикуляционному («визуальному») чтению; 2) фиксацией на процессе речепроизводства, связанной с некорректной проверкой скорости чтения; 3) недостаточностью практики восприятия чужого чтения вслух; 4) игнорированием особенностей формирования вербального мышления и внутренней речи² у детей на начальных этапах обучения чтению, следствием чего становится несформированность навыков перевода вербальной информации в эмпирическую, что, в свою очередь, не позволяет ребенку эффективно понимать прочитанное.

Последняя ошибка представляется имеющей самые серьезные методические последствия, поскольку корректность интонирования обеспечивается синхронностью внешней и внутренней речи. В тех случаях, когда внутренняя речь «не успевает» за внешней, возникает потребность в произвольных коммуникативных паузах. Кроме того, здоровые дети, осознающие значимость интонации как семантического ресурса в устной речи, не рассматривают ее как такой ресурс при чтении вслух книжно-письменного текста еще и потому, что осознание семантических свойств языкового средства неотделимо от осознания его прагматических возможностей. В живой устной речи обучающиеся осознают собственную речевую прагматику и прагматику собеседника — т. е. понимают, зачем они говорят, на какой результат речи рассчитывают, тогда как прагматическая компонента чтения вслух зачастую остается несформированной (собственно учебную прагматику

школьники не воспринимают, а иная прагматика почти не находит отражения в образовательном процессе).

Заметим, что процесс поиска коммуникативной прагматики связан с процессом идентификации дискурса, в котором создается или используется текст. В этом случае чем меньше знаком обучающемуся дискурс, в рамках которого создан предназначенный для прочтения текст, тем выше количество ошибок, связанных с дефектным смысловым интонированием. Так, наибольшее количество ошибок подобного рода мы выявили в записях чтения текста, посвященного А. П. Бородину и созданного на стыке музыкального, научного и историко-просветительского дискурсов.

Неразвитость прагматических установок³ при чтении вслух, в свою очередь, не позволяет обучающимся в требуемой мере проявить навыки коммуникативного контроля и возможности речевой памяти: школьники пропускают фрагменты текста (иногда целые строки), воспроизводят дважды один и тот же фрагмент, допускают текстовые метатезы.

Близкими причинами обусловлено и часто отмечаемое **отсутствие финитивной интонации в конце утвердительных высказываний**: ученик сосредоточен на чтении как на процессе воспроизведения слов, а не текста, поэтому не замечает синтаксических и логико-семантических сигналов конца высказывания. Схожую природу имеет регулярно наблюдаемое в ходе итогового собеседования **сегментированное чтение** — отсутствие фонетического слияния слов при чтении (пауза после каждого слова, отсутствие ассимиляции звуков на границе слов). Слабостью корреляции между внутренней и внешней речью во многом объясняется и характерное для здоровых обучающихся из семей со сниженной речевой культурой **дезинтонированное (монотонное) чтение**.

Схожими представляются и механизмы возникновения ошибок, традиционно рассматриваемых как чисто «технические» и исправляемых многократным повторением акта чтения: **низкой скорости чтения, «предугадывающего» чтения, некорректного прочтения многосложных слов** (из пяти и более слогов), **орфографического чтения, дезартикуляции финалей**.

Так, наиболее явной причиной низкой скорости устного чтения у обучающихся 9-го класса принято считать недостаточность практики. Не отрицая значимости этого факта, считаем нужным, однако, учитывать и другие типичные причины: низкую скорость протекания психофизиологических процессов (при такой особенности человек в принципе без специальной корректировочно-развивающей работы имеет низкий темп чтения и речи и низкую скорость речевого мышления); отсутствие достаточной и разнообразной устной речевой практики в среднем и старшем дошкольном возрасте при становлении паритета между вербальным и эмпирическим мышлением; отсутствие возможностей для постепенного, а не форсированного наращивания навыков чтения вслух и про себя в соответствии с индивидуальными возможностями и потребностями; недостаточность или нерегулярность рефлексивного освоения прочитанного на ранних этапах обучения. Помимо снижения скорости чтения, все ука-

занное приводит к фрагментарности восприятия прочитанного (и формирует привычку такого фрагментарного восприятия), отсутствию должной нагрузки на речевую память, ограниченному использованию навыков коммуникативного контроля (формирует привычку произвольно толковать и домысливать прочитанное без корреляции с фактическим содержанием текста). Такими же причинами обусловлены и другие ошибки этой группы. Так, «предугадывающее» чтение, наблюдаемое в начальной школе, свидетельствует о еще не сформированной синхронности внешней и внутренней речи в процессе устного чтения. Однако такое же «предугадывающее» чтение в 9-м классе уже явно указывает на дефекты в развитии речевой памяти. Одной из наиболее распространенных некорректных методических привычек, затрудняющих развитие речевой памяти у школьников, является обращение учителя к пословной диктовке — вместо требуемой диктовки коммуникативными фрагментами.

Ошибки в прочтении многосложных слов (из 5 и более слогов) представляют собой произвольное изменение состава слов — диерезы, эпентезы, метатезы. При этом ошибки допускаются не только в новых для школьника или редко употребляемых, но и в хорошо знакомых и регулярно встречающихся в школьной речевой практике словах. Это свидетельствует о том, что трудность для ребенка представляет не то или иное конкретное слово само по себе, а необходимость воспроизводить это слово в сложном процессе взаимодействия внешней и внутренней речи, в основе которой лежит чужой текст. С этими же причинами — наряду с фиксацией на процессе речепроизводства — связаны орфографическое чтение (т. е. чтение в соответствии с написанием, а не нормами произношения) и дезартикуляция («проглатывание») финалей.

Анализ аудиозаписей итогового собеседования по русскому языку в 9-м классе позволяет сделать вывод о том, что примерно для 20 % экзаменуемых характерно **игнорирование собственных ошибок, допущенных при устном чтении**: обучающиеся либо не замечают ошибок, либо не считают нужным их исправлять. Полагаем, что это прежде всего связано с недостаточностью: 1) речевой практики в сфере русской устной коммуникативной культуры, 2) опыта слушания книжно-письменного интонирования, 3) практики оценки и самооценки устного чтения.

Убеждены, что все перечисленные ошибки и причины, их порождающие, должны быть объектом серьезного и ответственного методического внимания и определять одно из важнейших направлений коррективно-развивающей работы при подготовке к итоговому собеседованию.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Шерба Л. В.* О тройком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // *Языковая система и речевая деятельность*. Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1974. С. 30.

² *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. М.: Лабиринт, 1999. С. 299.

³ *Лурья А. Р.* Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. С. 178.

Aksarina, N. A.

Tyumen State University, Russia

**ERRORS IN ORAL READING IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT
OF THE BASIC SPEECH ABILITIES OF THE PERSON (BASED ON THE MATERIAL
OF THE RECORDS OF THE FINAL INTERVIEW IN GRADE 9)**

The article discusses the types and mechanisms of errors in oral reading during the final interview in Russian in the 9th grade in their relation to the development of basic speech abilities of the person.

Keywords: oral reading, internal speech, external speech, speech memory, communicative control, speech abilities.