



КУЛЬТУРА ЧТЕНИЯ

В.А.БОРОДИНА, С.М.БОРОДИН,
Санкт-Петербургский университет культуры
и искусств

PISA: до и после 15 лет

Данные PISA (ШБ, 2005, № 1-2), не могут не беспокоить профессиональное сообщество, ответственное за читательское развитие нации в целом и школьников в частности. Тестировались 15-летние учащиеся. Неслучайно, что именно они являются объектом оценки достижений. Этот возраст весьма значим для подведения итогов читательской социализации до 15 лет и определения ее перспектив в дальнейшей жизни человека.

Поскольку результаты PISA в 2000 году были плохие, в 2003 стали хуже, можно ожидать в 2006 продолжения ухудшения. Почему столь пессимистический прогноз? Он связан с анализом чтения в информационно-образовательном пространстве. Интерес к чтению и его качество постоянно снижаются. Растет поколение нечитающих или малочитающих детей. Это обусловлено экспансией видео- и компьютерной культур и прежней политикой стихийного формирования культуры чтения. Только в начальной школе чтение является самостоятельным предметом. К сожалению, навыки чтения, приобретаемые в этот период, не способны обеспечить адекватный уровень дальнейшей информационно-интеллектуальной деятельности ученика [1].

Наша страна не испытала PISA-шок, как Германия, хотя их результаты были гораздо лучше наших (ШБ, 2005, № 1-2). Его не испытали, прежде всего, властные структуры и официальные лица на всех уровнях. Зато намного раньше, задолго до PISA, почувствовали неблагополучие те специалисты, которые занимались разработкой и внедрением инновационных методик и технологий обучения чтению. Они, как могли и как позволяли условия, старались противодействовать снижению качества чтения.

В годы перестройки и коммерциализации образования распространилось так называемое быстрое чтение, реализуемое в основном в частном секторе. Однако серьезных подвижек не наблюдается. Решение задачи формирования высококвалифицированного человека читающего возможно только в рамках непрерывного образования и требует объединения усилий разных социальных институтов, прежде всего, школы, семьи и библиотек.

Опыт гимназии 1531, НОУ СОШ «Надежда» в Москве и школы № 700 в Санкт-Петербурге, получивших европейское звание школ, где процветает грамотность (ШБ, 2005, № 1-2), свидетельствует о перспективности совместных усилий директора, учителей, библиотекаря под руководством специалиста по чтению по совершенствованию культуры текстовой деятельности в рамках образовательных и воспитательных задач школы. Такой подход способен обеспечить прорыв не только в повышении продуктивности текстовой деятельности и культуры чтения в целом, но и улучшить качество учения школьников по каждому предмету (**напомним пословицу: «по грамоте осекся, цифирь не далась»**), их психосомиотико-коммуникативную культуру как универсальную компетентность всей жизнедеятельности. (**Под психосомиотико-коммуникативной культурой понимаем восприятие знаковых систем социальным субъектом и общение их по поводу воспринятых знаковых систем. Знаковые системы — любая информация, представленная в разных видах и формах и зафиксированная на любых носителях**).

Приветствуя и одобряя уже имеющийся опыт по созданию разных моделей «школ, где процветает грамотность», поделимся собственным опытом, размышлениями, идеями и фактами в решении проблемы обеспечения прорыва в качестве чтения. Вначале факты. Благополучие в чтении 15-летних россиян в рамках PISA подтверждается и социологическими исследованиями, проведенными Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ). По их данным в России — 73,5% нечитателей и почти нечитателей.

Тестирование школьников старших классов, проведенное нами в начале 80-х годов прошлого века, в сравнении с результатами 2001-2002 гг. также свидетельствует о снижении продуктивности чтения — интегрированного показателя качества чтения (усвоение содержания текста в единицу времени, определяемое как произведение скорости чтения и коэффициента усвоения). Типология читателей



по продуктивности чтения разработана нами на основе методов многомерного анализа. Названия типов читателей даны в зависимости от сочетания показателей скорости чтения и коэффициента усвоения, включающего понимание, запоминание, выявление смысла содержания текста [2]. Результаты представлены на рис. 1 в процентах.

сов одной из школ Санкт-Петербурга. Они достаточно хорошо иллюстрируют положение дел в рамках PISA. Обучение проводилось во время осенних каникул. Форма обучения — интерактивный практикум (интенсивное погружение в обучение). Учащиеся пришли совершенствовать культуру чтения по собственному желанию и благода-

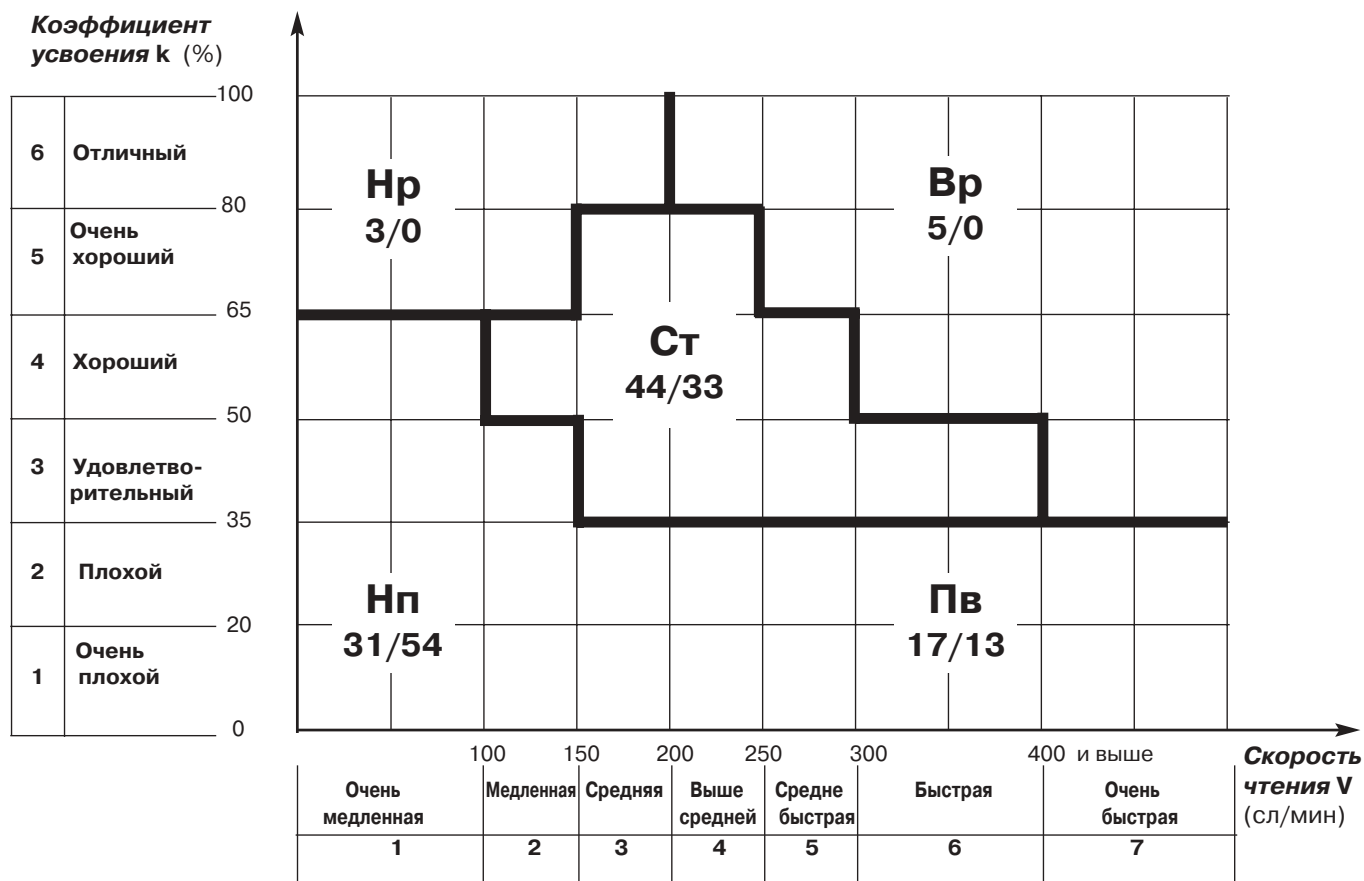


Рис. 1. Классификация чтения по скорости (V) и уровню усвоения (k).

Типы чтения обозначены: Нп — низкопродуктивное, Пв — поверхностное, Нр — нерациональное, Ст — стандартно-типичное, Вр — высокопродуктивное.

Распределение читателей (учащихся старших классов) по типам указано по данным 1980-х / 2001-2002 гг. в процентах.

Диагностические процедуры не являлись самоцелью. Они проводились в рамках обучения, направленного на увеличение продуктивности чтения и совершенствование культуры чтения в целом как универсума развития личности и образования. **Наш девиз: «Познай и создай себя, Читатель!».** Он реализуется в рамках обучения по инновационной технологии акмеологического типа, создаваемой в течение 35 лет. Для этой технологии мы искали метафорическое название. Помог А.С. Пушкин. Его афоризм «Чтение — вот лучшее учение» переформулировали в аббревиатуру «ЛУЧ» (Лучшее учение — чтение). Обучение проводилось и проводится в разных системах образования и самообразования и для различных категорий читателей.

Приведем в качестве примера результаты краткосрочного обучения учащихся 9–11-х клас-

ся инициативе со стороны администрации школы и родителей.

Для определения результативности обучения необходимо было выявить отношение к чтению, его осознание и некоторые показатели до начала и в конце обучения.

Школьникам предлагалось сформулировать в свободной форме достоинства и недостатки собственного чтения. Формулировки одних и тех же аспектов чтения были разные, но их суть одинакова. К достоинствам собственного чтения учащиеся отнесли интерес к чтению, любовь к нему и увлечение им, а также повторное чтение и чтение на досуге. У некоторых чтение ассоциировалось с хорошим другом. Отсутствие любви и интереса к чтению классики и учебников, к досуговому чтению ученики рассматривали как недо-



статки. Школьники осознают ценность чтения, его значимость для учебного процесса и собственного развития и вполне адекватно идентифицируют некоторые явления в своем чтении как негативные (**не люблю классику и классиков, особенно Пушкина; люблю читать детективы; не люблю писать по прочтенному тексту сочинения, отзывы; не люблю читать учебник; если не интересно, то пропускаю; нет большого интереса к чтению, мало читаю**).

Другие оценки касались осознания недостатков и достоинств чтения как психического процесса: невнимательность — внимательность; плохая — хорошая память; неумение выбирать главное из текста — концентрация на главном, выделение из текстов нужной информации; плохое восприятие классики и ее непонимание — погружение в текст и понимание мыслей и чувств; недочитывание — повторное чтение; лень и безволие — терпеливость: если не интересно, но надо, сила воли.

Приведем примеры данных учениками формулировок, рефлексиирующих достоинства и недостатки собственного чтения.

Достоинства:

- умею сразу выделять из текстов нужную дату, слово, предложение;
- любимую книгу могу читать по несколько раз;
- если интересная книга, то прочитать могу за вечер;
- читаю в любое свободное время;
- увлекаюсь, читаю не отрываясь;
- когда начинаю читать, дочитываю до конца;
- читаю много, читаю хорошо, не очень быстро;
- вникаю в текст;
- если начинаю читать, то стараюсь закончить в один раз;
- для своей цели постараюсь сделать все возможное;
- про себя быстро читаю

Недостатки:

- вслух читаю плохо, запинаясь;
- медленно читаю;
- когда читаю, то слушаю музыку и ем сладкое;
- надоедает;
- изнуряет;
- литературную классику плохо воспринимаю;
- отвлекаюсь на другие мысли;
- не очень хорошо запоминаю прочитанное;
- не всегда могу выбрать главное из текста;
- могу начать читать, а потом бросить;
- не дочитываю многие книги до конца;
- если не интересно, то пропускаю, не люблю долго и много читать.

В формулировках недостатков чтения явно звучит проблема ридинг-фобии (калька с английского), то есть страхов в связи с чтением (*изнуряет, надоедает, неинтересно, плохо, запинаясь*). В рефлексии звучат слова: «**не могу, не хочу, не умею, не интересно, не люблю**». Почему? Что-то не так в читательском мире и мире чтения!

Эти оценки чтения учащимися — тревожный и одновременно обнадеживающий симптом для всех, кто отвечает за читательскую социализацию растущего поколения. Почему тревожный и обнадеживающий одновременно? Тревожный — самооценка качества чтения свидетельствует о серьезных недочетах в читательском развитии. Обнадеживающий — пока еще чтение осознается молодым поколением как ценность. Надо торопиться, чтобы не допустить отторжение чтения как значимой и вечной ценности человека и человечества в сознании школьников, срочно принимая меры в государственном и общественном масштабах.

До начала обучения учеников проводился семинар для учителей по технологии «ЛУЧ», в рамках которого выявлялось представление учителей о читательской компетентности учеников. **Анализ ответов учителей высветил их ориентацию на чтение как процесс, связанный с переработкой учебной информации школьниками.** В большинстве ответов (62% от числа опрошенных) отмечалось неумение анализировать текст (например, выделять главное, составлять план, обобщать, сжато пересказывать, воспринимать сложные тексты); затем — невнимательность при чтении (14%), далее — низкая скорость чтения (8%), малый объем чтения, особенно классики (8%); неумение слушать (3%), нежелание работать с дополнительной литературой (3%), бедность фондов библиотек (2%).

Отсутствовали суждения, связанные с пониманием чтения как мировоззренческого понятия в культурологическом контексте. Результат весьма показателен и характеризует профессиональное читательское сознание учителей — целевую ориентацию на работу с учебным текстом по предметам.

Учителя и ученики тестировались на одних и тех же текстах. Результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты диагностики чтения учеников и учителей

Категория читателей	V (сл/мин)	k (%)	P (сл/мин)
Ученики 9 класса	199	24	50
Ученики 10 класса	173	36	64
Ученики 11 класса	181	34	64
Ученики 9-11 классов	188	29	57
Учителя	211	42	89



Как видим, в показателях чтения учащихся 9-х классов и 10-11-х существенных отличий нет. Это свидетельствует о том, что сам процесс обучения в школе мало влияет на повышение культуры чтения в старшей школе по сравнению с 9-м — выпускным классом базовой школы. Имеющиеся отличия связаны с тем, что в 10-11-х классах учатся наиболее сильные школьники, поступающие на конкурсной основе. В школах целенаправленно не занимаются даже формированием психосемиотико-коммуникативной компетентности в интересах повседневной учебной деятельности в рамках общеобразовательного стандарта, не говоря уже об интересах будущей учебно-профессиональной, профессиональной и других видов жизнедеятельности. Вывод: данные PISA и наши для 15-летних, 16-17-летних и учителей, а также результаты проведенного практикума, свидетельствуют о необходимости специального обучения работе с текстами на основе комплексного подхода, направленного на гармонизацию читательского развития школьников.

Что изменилось у школьников, прошедших краткосрочный, но интенсивный курс обучения, направленный на совершенствование читательского развития? Приведем основные результаты обучения и рефлексии учеников (Табл. 2).

Сводная таблица результатов чтения в начале и по окончании курса обучения

Класс	Начало обучения			Окончание обучения			Степень увеличения		
	Vн	кн	Рн	Vo	ко	Ро	V*	к*	P*
9 класс	199	24	50	201	44	96	1.01	1.83	1.92
10 класс	173	36	64	200	65	134	1.16	1.81	2.09
11 класс	181	34	64	215	54	118	1.19	1.59	1.84
Все ученики	188	29	57	204	54	116	1.09	1.86	2.04

Сводные данные результатов обучения свидетельствуют о положительных подвижках в продуктивности чтения и высоком уровне достижений, связанных с увеличением коэффициента усвоения, пониманием и запоминанием содержания текстов. Отрадно, что продуктивность чтения увеличилась не за счет скорости чтения, а в результате освоения методик смыслового анализа и синтеза содержания текстов.

Интерес представляет рефлексия процесса и результатов обучения школьниками на тему «**Я и динамическое чтение**» в свободной форме. (Для школьников мы назвали курс «динамическое чтение» (ДЧ). Такое название более адекватно для привлечения их внимания к проблеме совершенствования чтения). В осознании обучения в письменной форме отражены процесс и результаты обучения, высказаны пожелания самим себе на будущее. Лаконичнее и беднее в лексическом плане в своих оценках были учащиеся 9-х классов. Обстоятельнее и богаче отражали процесс обучения и его результаты учащиеся 10-11-х

классов. Почти все отмечали полезность курса, получение новых знаний по анализу текстов, рационализации запоминания. Отмечали изменения в отношении к чтению. Произошло осознание важности чтения в образовании и того, что надо много трудиться для достижения хороших результатов.

Были отзывы, в которых звучала неудовлетворенность собственными успехами. Понятно, что уровень достижений не всегда адекватен уровню притязаний. Субъективное понимание проблемы, как правило, расходится с объективными трудностями освоения информационно-интеллектуальных технологий инновационного типа. Возможно, это результат существующей рекламы скорочтения, в которой, к сожалению, содержится явная дезинформация и формирование установок на «секреты».

Успешность обучения зависит не только от технологии, по которой обучаются, но и от собственной активности в обучении и, конечно, сроков обучения. Предложенный нами экспресс-курс позволил пройти только две ступеньки: получение некоторых знаний о технологии и формирование первичных умений. Об этом до начала обучения были предупреждены учащиеся. Даже освоение следующей ступени — формирование навы-

ков, не говоря о ступенях мастерства и искусства, требует длительного обучения, встроенного в контекст реальной учебной деятельности. По объективным замерам лишь у двоих уче-

ников оказался невысокий прирост продуктивности чтения. Средний показатель увеличения для всех обучавшихся — 2.04. Для трехдневного обучения по 4 часа в день с интервалом в 1-2 дня — это очень хороший показатель.

Сравнение показателей чтения учителей и учеников одной и той же школы наводит на грустные размышления. Бесспорно: учителя опережают своих учеников по продуктивности чтения, определяемой не столько скоростью чтения, сколько качеством. Скорость чтения больше на 23 слова в минуту. За счет коэффициента усвоения продуктивность чтения учителей выше продуктивности чтения учеников на 32 слова в минуту (Табл. 1). Понятно, что такие показатели чтения учителей обусловлены не столько специально организованной системой обучения их текстовой деятельности, направленной на повышение культуры чтения, сколько общей эрудицией учителя и его общим интеллектуальным опытом.



Весьма значима проблема нормирования показателей чтения. В 1982 году были предложены нормы чтения по скорости для учащихся средней школы (от 250 слов/мин для учеников 7 класса до 330 — для 10-го, выпускного класса) [3]. Как видим, эти нормы весьма далеки от сегодняшних реалий. Кроме того, нормирование чтения только по скорости чтения явно недостаточно. Мы предложили подход к определению продуктивности чтения по двум параметрам (скорости и коэффициенту усвоения), а также ввели понятие нормированной продуктивности в соответствии с коэффициентом нормирования в зависимости от целей и задач чтения. К сожалению, до сего времени нормирование даже по скорости чтения в школьном образовании никак не учитывается, и проблема не решается. А ведь с продуктивностью чтения связан круг чтения, его объем и качество.

В рамках базового педагогического образования и системы повышения квалификации отсутствует профессиональная подготовка в области читательской социализации, в области **читателейЕдения и читателейЕдения**. Иначе говоря, отсутствует специальная подготовка учителей по изучению чтения как психического процесса, по изучению вопросов психологии чтения в контексте воспитания, образования и обучения; в контексте социализации и развития. Такая же ситуация существует и в библиотечно-информационном образовании. Библиотекари, в том числе и будущие школьные библиотекари, практически не изучают чтение как сложный психический процесс, не изучают инновационные методики приобщения, продвижения и обучения чтению. Все мы — продукт существующих образовательных систем.

Естественно возникает вопрос, что и как делать, чтобы выйти из этого тяжелого положения, чтобы обеспечить прорыв в читательском развитии. Прорыв в чтении в свою очередь повысит качество образования, будет способствовать формированию у выпускников школы психосемиотико-коммуникативной компетенции, способной обеспечить успех в профессии и в жизнедеятельности.

Не секрет, что школа и школьная библиотека начинает работать с учениками, опираясь на тот уровень читательской квалификации, с которым приходит ребенок в школу. А это значит, что необходимо беспокоиться о качестве чтения задолго до школы. В этом плане можно только приветствовать инициативу журнала «Домашняя школьная библиотека» — ныне журнал выходит под названием «Семейное чтение» (см. по каталогу «Роспечать» в блоке «Школьная библиотека») — по пропаганде опыта раннего развития ребенка как читателя (от нуля лет и далее).

Главная системообразующая триада в читательской социализации и читательском развитии школьников — **семья, школа и библиотека** (рис. 2).

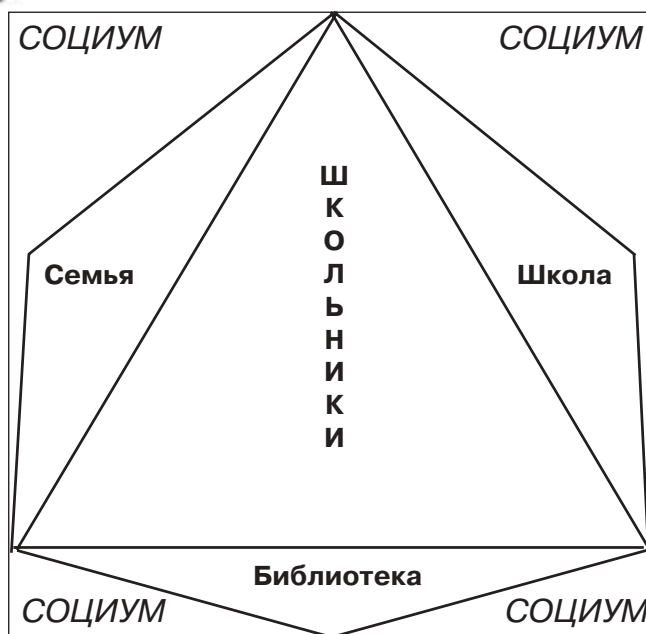


Рис. 2. *Системообразующая триада читательского развития школьника.*

По отношению к ребенку пока это не столько интегрированная триада, сколько отдельно существующие системы «школьник — семья», «школьник — школа», «школьник — библиотека», практически не связанные между собой. **Необходима интеграция этих социальных институтов, чтобы они не работали как лебедь, рак и щука, а решали задачу читательского развития дошкольника и школьника с ориентацией на их настоящую и будущую жизнь.** Для достижения результата интеграции школы, семьи и библиотеки нужны не только организационные меры, но и повышение читательской квалификации учителей, родителей, библиотекарей. Если для родителей должен быть организован самообразовательный всеобуч в разных формах, то для учителей и библиотекарей необходима профессиональная подготовка по психологии и педагогике чтения, по освоению различных технологий обучения чтению и работе с информацией на основе последних научно-методических достижений в читательстве.

Специалисты в области обучения высококвалифицированному чтению хорошо понимают, что главным направлением в решении задачи обеспечения прорыва в читательской социализации в соответствии с PISA является кардинальное изменение подготовки всех учителей и библиотекарей. В педагогических вузах оно связано с созданием самостоятельной кафедры, способной обеспечить подготовку будущих учителей не только как предметников, но и учителей чтения. Можно сказать и иначе: готовить их как менеджеров и акме-технологов информационно-образовательных ресурсов в рамках предметной области знаний (литературы, русского и иностранного языков, истории, физики, химии, математики, географии и других).



Безусловно, это идеальный вариант, трудно достижимый из-за бюрократических препон. Кто и как будет принимать решение о создании таких кафедр? На каком уровне? Ведомственном, государственном? Другая проблема — механизм создания таких кафедр. Нам это видится так. В рамках решения создания кафедр формируется экспертно-консультационно-обучающий центр (ЭКО центр). В него войдут ведущие специалисты по чтению, имеющие научно-методический и практический опыт и способные готовить кадры для кафедр психологии и педагогики чтения педагогических вузов. Затем эти кафедры начинают подготовку студентов. У некоторых, читающих эту статью, может возникнуть удивление и вопрос: «Разве нет в педагогических вузах таких специалистов?» Как это ни покажется странным, практически нет. Так получилось, что в педагогических вузах и университетах нет не только кафедр психологии и педагогики чтения, но и даже отдельно читаемых курсов по психологии и педагогики чтения, общих и применительно к предметному обучению.

На библиотечно-информационном факультете СПбГУКИ авторские курсы, связанные с психологией и педагогикой чтения, разработаны и читаются как самостоятельные с 1992 года. Это: Психология чтения, Профессиональное чтение библиотекаря-библиографа, Акмеология профессионального чтения, Библиотечная журналистика (автор — В.А.Бородина); Семейное чтение (автор — А.С.Павлова). Но вариант подготовки библиотекаря как учителя чтения (ШБ, 2004. № 1, 2, 4 и др.) также связан с большими сложностями, пожалуй, с еще большими в социально-психологическом и институциональном планах по сравнению с подготовкой в педагогических вузах. Однако инициатива этого варианта в настоящее время находит поддержку со стороны общественно-государственных структур. В свою очередь подготовленные учителя и библиотекари в области читательского развития смогут обучать родителей в целях оказания помощи детям в читательском развитии в условиях семейного воспитания.

В нашей стране имеется опыт обучения и продвижения чтения. Есть и специалисты, которые за последние годы создают разные структуры для решения задачи повышения культуры чтения. Это: отделения МАЧ (Международная ассоциация чтения), РАЧ (Русская ассоциация чтения), научные секции «Психология и педагогика чтения» при региональных отделениях Российского психологического общества, Фонд «Пушкинская библиотека», Британский Совет (Россия), Центры книги и чтения при библиотеках, РШБА (Русская школьная библиотечная ассоциация) и РКС (Российский книжный союз), вносящих вклад в поддержку и продвижение чтения.

Отдельные, даже самые замечательные проекты, направленные на повышение грамотности чтения, не

решат проблемы в целом. Движение, которое началось в рамках создания моделей «школ, где процветает грамотность», пока имеет локальный характер. Опыт других и наш также имеет локальный характер в силу разных причин. Однако чем разнообразнее и богаче имеющийся опыт, тем больше возможностей для более качественного решения задач читательской социализации в XXI веке. Наши разработки ориентированы на читательское развитие, осуществляемое на основе технологии универсального характера. В ней чтение понимается как один из видов речевой деятельности, зарождающийся в недрах развития психики еще в пренатальном периоде, в дальнейшем формирующийся и развивающийся как общепсихическое, лингвистическое, литературоведческое и культурологическое явление в информационном и социальном мире. **Целевая установка — гармонизация чтения**, в том числе экранного (восприятие информации с экранов компьютера, телевизора и других видов видео), **и развитие человека через чтение как универсум.**

Улучшение качества чтения должно стать повсеместным. Проблема противоречий между непрерывным ростом информационных ресурсов, создаваемых человечеством, и возможностями их освоения отдельным человеком в целях жизнедеятельности требует адекватных мер для ее решения.

До тех пор, пока государство и общество не осознают, что чтение является универсумом психического и социокультурного развития человека и главным средством непрерывного образования, и не станут принимать соответствующие меры, Россия будет находиться в арьергарде по результатам PISA. На наш взгляд, стержневым направлением, способным решать проблему непрерывно в соответствии с меняющейся информационно-образовательной средой, должна стать институционализация чтения. Ее варианты, обеспечивающие высокий статус чтения в обществе, в образовательных и культурно-просветительских структурах, могут быть разными. Некоторые варианты предложены выше. Значимым и эффективным фактором может стать и национальная программа чтения. Необходим системный подход. Уверены, только совместными усилиями общества и государства можно обеспечить прорыв в читательском развитии россиян.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Бородина В.А.** Читательская социализация в контексте стандарта общего образования / В.А.Бородина // Школьная библиотека. — 2004. — № 3. — С. 47-54.
2. **Бородина В.А., Бородин С.М.** Учим ... читать: Уроки динамического чтения. — Л.: Лениздат, 1985. — 192 с.
3. **Народное образование.** — 1982, № 10. — С. 103-110