

## Связь чтения с моделями образования

*Рассматривается изменение картины чтения в связи с переходом от модели «образование в начале жизни» к модели «образование в течение жизни». Порционность образования модифицирует учебные планы, что ведет к дисбалансу ролей чтения. Так, классическая литература, являющаяся хранителем культурных и моральных ценностей общества, оказывается на периферии образования. Школьники и студенты едва знакомятся с современной литературой, необходимой не только для социализации личности, но и для становления такого необходимого умственного действия, как инференция. Целенаправленное обучение стратегиям чтения на занятиях по всем предметам делает процесс более эффективным и освобождает время для сопровождающего изучения предмета чтения. Модель «чтение в течение жизни» дополняется моделью «чтение во всех сферах жизни», предполагается знакомство с текстами разных жанров, стилей, типов, видов. Чтение девочек и мальчиков, девушек и юношей различно. В статье приведены примеры из исследований Русской ассоциации чтения, а также практические рекомендации по организации чтения мальчиков и юношей на материалах отечественных и зарубежных исследований.*

**Ключевые слова:** образование в течение жизни, роли чтения, классическая и современная художественная литература, чтение мальчиков, разнообразные тексты.



**Наталья Николаевна  
Сметанникова,**  
президент Русской  
ассоциации чтения,  
кандидат психологических  
наук, профессор

Современную модель образования принято считать транзитивной, поскольку в ней осуществляется переход от традиционной модели «образование на всю жизнь» к формирующейся модели «образование в течение жизни». Традиционная модель обучения предполагала получение базового образования в молодые годы, в средней школе, специальном или высшем учебном заведении, она являлась традиционной для большинства европейских стран, поэтому называлась также «континентальной моделью». Такое образование основывалось на сообщении знаний, формировании и развитии умений и навыков, в том числе чтения. Начиная с 5 класса средней школы, когда уроки чтения заканчивались, чтение для обучающегося становилось сред-

ством получения образования, проведения досуга, развития кругозора. Литература была основным предметом, на котором учили читать и понимать художественную литературу в средней школе и на филологических факультетах вузов, на всех же остальных предметах в школе и вузе читались учебные тексты, что должно было способствовать развитию понимания нехудожественных, учебных, а в средней специальной и высшей школе — научно-познавательных текстов.

Приступив после получения среднего образования к профессиональной деятельности, молодой человек использовал имеющиеся у него знания, умения и навыки, развивая и дополняя их. Однако, с одной стороны, большой пласт знаний и умений оказывался невостребованным, с другой — он забывал многое из того, чему его учили, и возникла необходимость в переучивании, повышении квалификации. Такая модель к концу XX в. была признана затратной и экономически неэффективной. Помимо малой экономичности, претензией к модели образования являлась подготовка «исполнителей», мало способных к принятию решений, творческой деятельности и несению ответственности за качество работы.

Формируемая в настоящее время модель, называемая «образование в течение жизни», предполагает прерывность, ступенчатость образования (школа, бакалавриат, магистратура). Ее также называют «американской» (она связана с принятием европейскими странами «американской» модели в 1999 г. в Болонье). Целями Болонского процесса (процесса сближения систем высшего образования европейских стран) являлось повысить престиж европейского образования, обеспечить мобильность профессорско-преподавательского состава университетов и студентов, сделать вузы конкурентоспособными, снизить роль государства в высшем образовании. В соответствии с замыслом молодые люди получают необходимое количество знаний, умений и навыков в школе, достигают некоторого уровня компетентности в определенной сфере на следующей ступени профессионального или высшего образования, апробируют ее в реальной трудовой жизни и либо удовлетворяются полученным образованием в течение какого-то периода своей жизни, либо принимают решение о его продолжении.

В качестве альтернативы традиционному подходу к обучению с его системой знаний, умений и навыков был предложен компетентностный подход, который должен решить задачу формирования творческой личности, способной принимать решения и нести ответственность за их воплощение в жизнь. Компетентностный подход к педагогической составляющей знаний, умений и навыков добавляет психологическую — мотивированность обучения и готовность использовать полученные знания и умения в реальной жизни. Существова-

ние в нашей стране специалитета (5 лет обучения в вузе) связано с советской одноуровневой моделью высшего образования, оно характеризует переходный период и транзитивную модель.

Порционность образования изменяет картину чтения, в том числе учебного, представляющую собой модификацию университетского чтения [2]. Чтение в процессе образования решает три задачи в соответствии со своими миссиями-ролями: воспитательную, обучающе-образовательную и задачу социализации человека [6]. При этом каждая из них имеет свое содержание, модификации, входящие к фундаментальным моделям чтения [2].

### **Воспитание, «возвращение» читателя**

Чтение классических художественных произведений является тем материалом, на котором происходит воспитание, «возвращение» читателя. «Литература, всегда в отечественной традиции бывшая предметом, духовно и культурно формирующим личность ребенка, оказалась на периферии процесса образования» [7]. Однако отбор и количество читаемых произведений в средней школе, долгое время зависевшие от идеологических установок власти, сегодня изменяются в соответствии со вкусами и пристрастиями отдельных руководителей отделов образовательных учреждений. Материалы же социологических опросов читателей-старшеклассников позволили авторам исследования «Чтение, которое нас объединяет» прийти к выводу о том, что в «их представлении классическая литература является средоточием ценностей» [Там же].

Литературный канон вновь должен стать предметом глубокого анализа, основанного на исследованиях чтения учащихся. Однако нельзя забывать, что произведения классической литературы все более удалены от читателя во временном и языковом плане, поэтому они становятся все более сложными для прочтения и обсуждения, требуют большего количества времени. Следствием этой закономерности читательского восприятия является понимание того, что число уроков литературы должно возрастать при сохранении количества читаемой классической художественной литературы. Другой альтернативой является сокращение списка читаемых и обсуждаемых произведений на уроках литературы (при условии их тщательного отбора), а также расширение списка внеклассного чтения [4]. Знакомство с сюжетом книги по вторичным источникам, к чему прибегают школьники для знакомства с художественными произведениями, не является способом «возвращения» читателя, хотя имеет право на существование при постановке определенных целей.

Еще одним способом предоставления возможности обучающемуся прочитать серьезные классические книги может быть их включение

в программы дисциплин в вузах наравне с учебными текстами. В этом случае мы получаем профессионально-ориентированное чтение произведений Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского и других писателей будущими юристами и историками, финансистами и политологами, готовящимися стать компетентными специалистами.

### Социализация личности

В настоящее время теоретически обосновано и практически апробировано положение о том, что приобщение к чтению происходит либо на современной школьникам литературе, либо на произведениях, соответствующих их возрасту. Ведущей характеристикой такого чтения является его коммуникативность, предполагающая общение в рамках структуры автор — текст — читатель [8], и инференция, т. е. привнесение собственных смыслов в текст.

Целью и планируемым результатом обучения чтению считают не только глубокое понимание воспринятого зрительно текста, но и конструирование когерентного умственного репрезентанта его содержания [11]. Целостность или когерентность понятого текста имеет несколько уровней концептуализации, зависящих от характера установленных связей между близко или далеко расположенными частями текста. Она также включает уровни актуальных и фоновых знаний, сохраненных в долговременной памяти, с которыми были соотнесены части читаемого текста. Создание целостного представления о содержании текста у читателя зависит от его умений соединять воедино части текста, соотносить их с имеющимися знаниями и опытом, вникать в подтекст, вести диалог с писателем, т. е. производить действие, называемое инференцией. Инференция предполагает, что читатель владеет стратегиями установления логических связей текста, причинно-следственных отношений, референций, относящихся к тексту, подтексту и затексту.

Сложность задач по обучению созданию собственных смыслов, стоящих перед педагогами сегодня, требует текстов, которые рассказывают о доступных читателю явлениях и событиях, соотносятся с их сегодняшним опытом и знаниями. Приобретая соответствующие стратегии и умения на более доступных текстах, можно переходить к произведениям классической литературы. При отсутствии такого звена позиции читателя и педагога/библиотекаря могут входить в противоречие.

Обильное чтение детской и юношеской литературы, ее обсуждение, разыгрывание и другие активные формы работы с книгой оставляют след на всю жизнь. Национальные и международные исследования фиксируют факт преобладающего чтения девочек — девушек — женщин и отставание мальчиков — юношей — мужчин как в чтении, так и в письме (письменной речи) [10].

Так, были названы несколько приемов организации обучения, которые сокращают разрывы в чтении мальчиков и девочек: свободный доступ к интересным для мальчиков книгам; обсуждение прочитанного с товарищем, который преодолел проблемы с чтением и письмом; обсуждение книг в группах или клубах чтения под руководством не учителей, часто библиотекарей, в которых не контролируют понимание текста, а обсуждают его, делятся впечатлениями, при этом можно читать любые книги, а не «по списку». Мальчики начинают писать в «журналах чтения» то, что помогает им сформулировать свои мысли, но не сочинения. Они не любят прямого обучения, но легко повторяют, что им было показано, т. е. предпочитают работать «по образцу», «по модели», они любят разнообразие текстов и не любят запретов на жанры. Читать вслух в классе мальчики стесняются больше, чем девочки, им требуется больше времени, чтобы преодолеть смущение и страх. По результатам проекта, проведенного в школах Великобритании Департаментом образования по методике «Обсуди с товарищем», которая предполагала чтение и обсуждение прочитанного с мальчиком — старшим товарищем, чтение мальчиков значительно улучшилось, возросла мотивация, объем читаемого материала увеличился, расширился словарный запас. Старшие товарищи приобрели «навыки учителя», научились помогать, объяснять, исправлять ошибки.

Мониторинг чтения и письма мальчиков и юношей проводится в Великобритании несколькими организациями. Так, результаты совместного исследования организации The Primary National Strategy, разрабатывающей стратегию развития начального образования, и Национальной ассоциации грамотности Великобритании показали, что при чтении видеотекстов мальчики больше обращают внимание на детальную информацию, точнее определяют позицию автора и в целом лучше комментируют авторский замысел [9]. Другими словами, чтение с экрана улучшалось в варианте сопровождения текста видеорядом. Мальчики лучше могли охарактеризовать эмоциональное состояние героев репортажа, а после работы с видеоматериалами чтение печатных текстов улучшалось. В исследовании выработаны рекомендации для продвижения письменной речи (системность, целенаправленность, личная значимость, жанровость, групповая работа, возможность выбора способа работы), а также подчеркнута роль обсуждения и аудирования для улучшения умений и навыков чтения. Для мальчиков оказалось очень важно сопровождать прочитанные отрывки текста обсуждением и комментированием, высказывание мнения для них важнее, чем пересказ текста, они отдают предпочтение презентациям, сочетающим зрительный, слуховой ряд и текст [Там же]. Таким образом, сочетание чтения вслух и «на слух», чтение «про себя» с листа и с экрана, чтение с остановками, в течение которых прочитанный отрывок будет обсуждаться и комментироваться, возможность задавать вопросы «старшему», будь то товарищ, библиотекарь (в редких случаях — учитель) — эти разнообразные методики помогают мальчикам приобщиться к чтению.

Результаты исследования Русской ассоциации чтения подтвердили положение о любимых мужских жанрах. Так, среди любимых книг юноши студенческого возраста называли произведения военно-приключенческой тематики, например, книгу «Момент истины» В. Богомолова, а также советскую классику и военную прозу — произведения В. Быкова, Б. Васильева, Б. Полевого, А. Фадеева [1]. В проекте «Чтение, которое нас объединяет» зафиксировано также явление, названное нами феноменом «Робинзона Крузо»: мальчики и юноши студенческого возраста помнят эту книгу и называют ее в качестве той, которая повлияла на их читательские вкусы и приобщение к чтению. Однако запомнили они эту книгу детства не потому, что их привлек текст произведения, а потому, что они ее «проживали» (ходили в поход, «выживали» по Робинзону Крузо). Интерактивное чтение с библиотекарем и «проживание» ситуаций вывели книгу на первое место среди любимых книг мальчиков 13—15 лет и юношей 16—25 лет, что соотносится с фактами,

приведенными в исследовании коллег из Великобритании. Пример подчеркивает роль библиотекаря, в данном случае школьного, значение интегрированных уроков и внешкольных мероприятий, связанных с книгой, в системе работы школы, где чтению отводится роль интегранта деятельности школьника и учителя. Другим, менее положительным, является вывод о том, что чтение в возрасте 13—15 лет у мальчиков все еще замещается игровой активностью, что, как известно, характеризует младший, но не средний и старший школьный возраст.

## Обучение/образование

Целенаправленная работа в проектах Русской ассоциации чтения показала: если работа в средней школе ведется системно, систематически по нескольким направлениям, то школьники читают [5]. Тьютор по чтению (учитель чтения) показывает различные приемы, стратегии работы с текстами по разным предметам с тем, чтобы высвободить время для чтения. Это апробированный во многих школах путь. Пока каждый учитель не покажет учащимся, как работать с текстом по его предмету, выйти из замкнутого круга невозможно. Следовательно, учитель любого предмета должен быть в какой-то степени учителем чтения и/или информационной деятельности и развивать познавательные универсальные учебные действия, которые позволяют выделять существенную информацию из текстов разных видов, в том числе художественных и познавательных, уже по окончании начальной школы, что отражено в Федеральных государственных образовательных стандартах [3]. Этот функционально-прагматический аспект чтения необходим любому человеку в обыденной жизни и для продолжения образования.

Наряду с понятием «чтение в течение жизни» в новой парадигме обучения появился термин «чтение во всех сферах жизни». Последнее предполагает использование разнообразных текстов на всех предметах и дисциплинах, а также на разных носителях. Остановимся на этих двух положениях.

Чтение разнообразных по видам, типам, жанрам и содержанию текстов на разных предметах означает смену материала, с одной стороны, и стратегий работы с ними — с другой. Художественные и нехудожественные (документальные, научно-популярные и др.) тексты используются в качестве учебных и дополняют материалы учебников. Насыщенный чтением подход пронизывает изучение всех предметов, особенно гуманитарного цикла. К сожалению, сегодняшняя модель обучения в большинстве стран, в том числе в России, проходит функционально-прагматический этап повышенного внимания к тестам, контролю, отчетности, что, как правило, не соотносится с гу-

манистической моделью образования и негативно сказывается на образованности нации.

Подбор материала для обучения предполагает совместную работу педагога и библиотекаря, помогающего подбирать необходимые тексты из оригинальных книг по тематике предмета.

Книги о путешествиях, преодолении трудностей, формировании характера остаются любимыми жанрами подростков, поэтому знакомство с отрывками из литературных произведений мотивирует подростков прочитать все произведение. История, география, биология должны сопровождаться чтением художественных произведений разных эпох и народов. Такие интегративные уроки давно известны и проводятся в школах, но их подготовка требует командных действий по крайней мере двух учителей и библиотекаря. Такая работа трудна, кропотлива, и в ситуации повышенной внеучебной нагрузки учителей интегративные уроки, судя по обсуждениям в педагогических изданиях, все реже используются в практике преподавания в школах.

В заключение подчеркнем, что воспитание и развитие компетентного читателя является комплексной задачей не только учебных заведений, но и многих других социальных институтов, решить которую можно только совместными усилиями.

#### Список источников

1. *Белоколенко М.В.* Что и как мы читаем сегодня: вызовы XXI века. Результаты чтения взрослых // *Человек читающий: Homo legens — 6* : сб. докладов и статей / под общ. ред. канд. пед. наук М.В. Белоколенко. — М. : Рус. ассоц. чтения ; Канон+ РООИ «Реабилитация», 2013. — С. 62—78.
2. *Мелентьева Ю.П.* Чтение: модели и модификации // *Чтение. XXI век : коллективная монография* / науч. ред.-сост. В.Я. Аскарова ; Челябин. гос. акад. культуры и искусств. — Челябинск, 2014. — С. 37—48.
3. *Планируемые результаты начального образования* / под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. — М. : Просвещение, 2009. — 120 с.
4. *Романичева Е.С.* Чтение в образовании: возможные «ответы» на вызовы XXI века // *Чтение. XXI век : коллектив. моногр.* / науч. ред.-сост. В.Я. Аскарова ; Челябин. гос. акад. культуры и искусств. — Челябинск, 2014. — С. 215—231.
5. *Рудик Е.Л.* Что и как мы читаем сегодня: вызовы XXI века. Результаты чтения школьников // *Человек читающий: Homo legens — 6* : сб. докладов и статей / под общ. ред. канд. пед. наук М.В. Белоколенко. — М. : Рус. ассоц. чтения ; Канон+ РООИ «Реабилитация», 2013. — С. 32—47.
6. *Сметанникова Н.Н.* Уроки проекта // *Человек Читающий: Homo legens — 4* : сб. статей / ред.-сост. Б.В. Бирюков, О.А. Борисова. — М. : ЛЕНАНД, 2011. — С. 210—221.
7. *Терентьева Н.П.* «Нужные книги» в представлении современных читателей-старшеклассников // *Человек читающий: Homo legens — 6* : сб. докладов и статей / под общ. ред. канд. пед. наук М.В. Белоколенко. — М. : Рус. ассоц. чтения ; Канон+ РООИ «Реабилитация», 2013. — С. 79—86.
8. *Эко У.* Роль читателя / У. Эко. — М. : Изд-во Рос. гуманитар. ун-та, 2006. — 495 с.
9. *Barrs M.* Boys and Writing / M. Barrs, S. Pidgeon. — London : Centre for Literacy in Primary Education, 2002. — 61 p.
10. *Bearne E.* Raising Boys' Achievements in Literacy // *Learning to Read and Reading to Learn* / ed. E. Kennedy, T. Hickey. — Dublin : Reading Association of Ireland, 2005. — P. 16—23.
11. *McNamara D.S.* Are Good Texts Always Better? Interactions of Text Coherence, Background Knowledge, and Levels of Understanding in Learning from Text / D.S. McNamara [et al.] // *Cognition and Instruction*. — 1996. — V. 14. — № 1. — P. 1—43.

Контактные данные:

119421, Москва, ул. Обручева, д. 24;  
e-mail: nataly.smetannikova@yandex.ru