

УДК 372.416+372.415+372.882

## МИССИИ-ЗАДАЧИ ЧТЕНИЯ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В ШКОЛЬНОМ ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

© Е.С.Романичева

Статья посвящена актуальной для современной ситуации проблеме – обновлению содержания филологического образования в области чтения. Исходя из миссий-задач чтения, представленных в том формате, как их трактуют новые ФГОСы (Федеральные образовательные государственные стандарты), автор определяет условия формирования навыков текстовой деятельности и показывает, что в этой связи должно быть изменено в профессиональной подготовке учителя.

**Ключевые слова:** обучение чтению, читательские умения, стратегический подход к чтению, профессиональная подготовка учителя-предметника, миссии-задачи чтения в новых ФГОСах, изменение стратегии и тактики школьного филологического образования.

*...читать для него означало усваивать,  
оценивать и спорить с автором.*

Лидия Чуковская

*Люди, вырастая, забывают об этой  
ужасной обязанности научиться читать.*

Дж.Стейнбек

Два высказывания, взятые в качестве эпиграфа, воплощают крайние позиции отношения человека к чтению. Правда, высказывание нобелевского лауреата Дж.Стейнбека имеет продолжение: «Это, пожалуй, величайшая задача, которую необходимо решить человеческому уму, и решать ее необходимо в детстве». Но эту величайшую задачу ребенок не может решить сам: *научить читать текст* его должен взрослый. К сожалению, в современной образовательной практике сложилась парадоксальная ситуация: учителя-предметники не рассматривают текст (в первую очередь текст учебный) как объект, на который должно быть направлено обучение, полагая, что все проблемы чтения решаются в начальной школе, при анализе художественного текста на уроках литературы. Между тем «умение читать уже не может считаться способностью, приобретенной в раннем школьном возрасте, и сводится лишь к овладению техникой чтения. Теперь это постоянно развивающаяся совокупность знаний, навыков и умений, т.е. качество человека, которое совершенствуется на протяжении всей его жизни в разных ситуациях деятельности и общения» [1: 2].

К сказанному остается добавить, что именно читательские умения, описанные в форматах, – «найти и извлечь информацию из текста», «интегрировать и интерпретировать сообщения текста», «осмыслить и оценить форму и содержание текста» – проверяются в исследованиях PISA, в которых Россия показывает отнюдь не блестящие результаты. Во многом это происходит потому, что обучение текстовой деятельности в средней шко-

ле отдано на откуп исключительно учителю-словеснику. Однако на уроках литературы словесник прежде всего работает с художественным текстом (а чтение художественного и нехудожественного текстов далеко не одно и то же), формируя у учащихся в первую очередь навыки *филологического*, во многом профессионального чтения. Оставив в стороне вопрос, насколько эти навыки будут нужны современному школьнику в его дальнейшей жизни (конечно, здесь можно вспомнить слова Д.С.Лихачева о том, что «каждый интеллигентный человек должен быть хотя бы немного филологом» [2: 206], и противопоставить им слова М.А.Рыбниковой: «Наш метод не является методом филологическим» [3: 30]), сосредоточимся на другом: каким образом обучение чтению нехудожественных текстов и текстовой деятельности может войти в содержание и практику школьного филологического образования.

Один ответ на этот вопрос дали психологи, разработав различные методики формирования навыков читательской деятельности и воплотив их в учебники русского языка, созданные авторским коллективом под руководством академика Г.Г.Граник [см. подробнее: 4]. Уникальность созданных методик состоит в том, что они применимы при работе с разными текстами, как художественными, так и нехудожественными, и нацелены на их понимание. К сожалению, эти методики, как и стратегии чтения, систематизированные и описанные Н.Н.Сметанниковой [5; 6], не всегда одобрительно встречаются профессиональным сообществом [см., например, работы И.И.Тихомировой: 7; 8], которое «по старинке» стремится разделить технологии на «свои» и «чужие», т.е. на российские и западные, библиотечные и школьные. Такой подход представляется нам непродуктивным, потому что он не соответствует образовательным потребностям современного общества

и не отвечает на вызовы времени, воплощенные в том числе в новых ФГОСах, в состав которых вошли программы «Чтение: работа с информацией» (начальная школа) и «Основы смыслового чтения и работы с текстом» (основная школа).

Названные программы носят метапредметный характер, а это значит, что они должны быть реализованы на уроках всех предметов. Иными словами, на каждом уроке ученик должен учиться читать текст: художественный, учебный, аутентичный. Однако работа с текстом, в первую очередь с текстом учебника, очень редко включается в урок, в большинстве случаев учитель объясняет материал, не обращая школьников к учебной книге. Отвечая на вопрос, почему это происходит, можем назвать, по крайней мере, две причины.

Во-первых, вопросы и задания, включенные в учебник, в основном носят репродуктивный характер, т.е. ответ на них требует от ученика исключительно воспроизведения материала. К тому же учебный текст – это, как правило, текст, логически выстроенный (без информационных лагун и «зашумленности»), непротиворечивый, специально «приспособленный» авторами для ситуации обучения. Именно поэтому сделанное по ходу изложения обращение к аутентичным текстам или их фрагментам (отрывкам из документов, научных статей, отдельным высказываниям исследователей по той или иной проблеме) носит в основном иллюстративный характер. Сразу заметим: появление принципиально иных учебников, реализующих деятельностный подход к обучению, лишь подкорректирует, но не исправит ситуацию, потому что современный учитель окажется неготовым к работе в новой образовательной парадигме.

Все сказанное выше определяет вторую причину, которая связана с тем, что профессиональная подготовка учителя, в том числе и учителя литературы, не позволяет ему последовательно осуществлять текстовую деятельность. К сожалению, осваивая новые образовательные технологии, учитель не овладевает методиками формирования стратегий чтения, в худшем – не знает их сам.

Обучение стратегиям чтения – а их на сегодняшний день разработано и описано более 100 – и последовательное применение стратегий чтения разных текстов позволяют учителю-предметнику изменить методику проведения урока, максимально дифференцировать, индивидуализировать и интенсифицировать процесс обучения, так как большая часть стратегий предусматривает индивидуальную, парную работу и работу в малых группах, в том числе и исследовательскую. Использование стратегий чтения, в том числе и на уроках литературы, придаст работе с текстом диалоговый и интерактивный характер, непосред-

венно свяжет чтение с другими видами речевой деятельности – говорением и письмом. Именно в рамках стратегического подхода к обучению чтению может быть реализована уже упомянутая нами метапредметная программа «Основы смыслового чтения и работы с текстом». Реализация этого подхода в ежедневной образовательной практике меняет характер работы с текстом, делая сам процесс чтения интерактивным. Ученик же в процессе освоения стратегий чтения учится контролировать свое понимание текста: «Стратегии – это часть нашего общего знания: они представляют собой знание о процессах понимания» [9].

Все сказанное выше приводит нас к достаточно очевидному выводу: в процессе профессиональной подготовки / переподготовки учителей-предметников должно быть предусмотрено освоение ими дисциплины «Современные стратегии чтения и понимания текста» или «Функциональное и стратегическое чтение» (выбор определяется профилем подготовки), а в программу вузовской дисциплины «Методика обучения литературе», изучение которой предусмотрено бакалаврами, должен быть включен специальный раздел «Стратегический подход к обучению чтению». Тогда и магистратуре педагогического направления логично будет предложить курс «Обучение стратегическому / функциональному чтению: методология и технологии».

Безусловно, может возникнуть вопрос, какое отношение все сказанное имеет к школьному филологическому образованию. Достаточно долго обновление филологического образования мыслилось нами исключительно как обновление его содержания, в первую очередь корпуса изучаемых текстов, объема сведений по истории и теории литературы и т.д. Нам же представляется, что в рамках новых ФГОСов должно произойти в первую очередь обновление инструментария. Мы должны научить ученика, живущего в информационном обществе, ориентироваться в мире текстов. Именно на это и направлена технология РКМЧП (Развитие критического мышления через чтение и письмо), в рамках которой разработаны разнообразные стратегии чтения текста. Однако освоение инструментария технологии РКМЧП в образовательной практике идет эпизодически и зависит исключительно от доброй воли учителя. К тому же техники работы с текстом, освоенные в рамках одного предмета, не совершенствуются на другом. Безусловно, словесники должны быть готовы к тому, что часть «полномочий» в области работы с текстом будет делегирована учителям других предметов, однако освоение стратегий чтения текста должно начинаться именно в рамках филологического образования, т.е. на уроках русского, родного и иностранного языков, а также на уроках литературы.

Именно поэтому обучение разным видам чтения: изучающему, ознакомительному, просмотровому и т.д. – должно стать приоритетной задачей школьного филологического образования. Именно поэтому словесник должен быть подготовлен не только как предметник, но и как методолог чтения / текстовой деятельности, он должен быть готов к тому, чтобы учить навыкам текстовой деятельности не только учеников, но и своих коллег-предметников, вместе со школьным библиотекарем он должен быть координатором целенаправленной работы по чтению, проводимой всем педагогическим коллективом. Ведь давно известно: дети читают тогда, когда организацией процесса чтения занимаются взрослые.

Нельзя также упускать из виду тот факт, что ученик самостоятельно (к сожалению, зачастую без педагогического сопровождения) начинает осваивать чтение с экрана. А ведь педагогическое сопровождение – это «особый способ помощи ребенку в преодолении актуальных для него проблем развития» (Е.Казакова), особенность которого состоит в том, чтобы научить ребенка решать свои проблемы самостоятельно.

Модель экранного чтения, как показывают исследования, «имеет более выраженные стадии:

- планирования (что хочу узнать из текста?);
- поиска информации (как я это узнаю?);
- оценки значимости и надежности информации (это то, что мне нужно? Надежен ли источник информации?);
- синтеза смысла (что это означает в целом?);
- трансформации, использования информации (что я буду делать с полученными результатами?)» [10: 112]. Абсолютно понятно, что без должного педагогического сопровождения прохождение этих стадий усложняется, а сам порядок нарушается. Также совершенно очевидно, что данная модель больше применима к учебному и деловому чтению. Однако зачастую ее самостоятельное освоение ребенком опережает освоение модели чтения с листа, поэтому школьник переносит полученные навыки на чтение художественной литературы, в том числе и «свободное». Формат ЕГЭ, в рамках которого проверяется (проверяется ли?) результат литературного образования, и массовая практика преподавания литературы, при котором оказывается возможным не читать текста произведения, но «быть успешным» в этом предмете, лишь способствуют формированию в сознании учащихся отношения к художественному тексту как носителю определенной информации, которую из него надо «вычитать» и не более того.

Именно поэтому формирование «стратегического чтеца» в рамках филологического образования не должно прийти на смену формированию «квалифицированного читателя»: задача-миссия чтения, связанная с воспитанием *homomoralis* в литературном образовании, должна главенствовать. Однако ее невозможно осуществить только на уроках литературы, изучая литературную классику. Современные исследования в области чтения показали: ребенок как читатель формируется в рамках *свободного* чтения. Если в возрасте 10 – 12 лет ребенок не читает детскую и подростковую литературу, а воспитывается только на классике, то с уверенностью можно сказать: как читатель он будет потерян. Доказательство тому – факты истории литературного образования. Если мы обратимся к недавнему прошлому, то увидим: с потерей уроков школьного внеклассного чтения – а они ушли из школьного литературного образования в 90-е годы прошлого века – мы стали терять и читателя. Наверное, это происходило и потому, что «лихие девяностые» оказались провальными в истории детской литературы: хрестоматийные советские тексты по объективным (они нуждались в очень подробном культурологическом комментарии) и субъективным (все «советское» было подвергнуто жесткому пересмотру) причинам ушли из детского чтения, а новые еще не были созданы, переведены или изданы.

Сегодня же отказ от уроков внеклассного чтения оправдывается тем, что на прохождение программы, т.е. на изучение списка обязательных произведений времени нет. Складывается парадоксальная ситуация: сетуя на отсутствие времени, мы начинаем «проходить» школьный курс литературы, не слишком заботясь о том, прочитаны ли тексты. Не этим ли можно объяснить, что несколько лет назад из ЕГЭ по литературе ушли задания на проверку знания текстов?

Может быть, нам все-таки надо вспомнить об основной цели литературного образования – формировании квалифицированного читателя – и отказаться от утопической идеи о том, что «прохождение программы» обязательно ведет к нужному образовательному результату? Мы, безусловно, сможем сделать, если примем во внимание тот факт, что отправной точкой школьного литературного образования станет приобщение школьника к чтению, а лишь потом – «борьба» за качество его чтения.

Все сказанное выше убеждает нас в необходимости изменения стратегии и тактики современного школьного филологического образования, которое нужно выстраивать с учетом познавательных интересов и потребностей ученика, а не профессионального сообщества, как это было

при разработке стандартов 2004 г. Филологическое образование, принимающее во внимание «глубинные изменения детства» (Д.Фельдштейн), позволит преодолеть адопцию, отрывающую ребенка от культуры предшествующих поколений, будет способствовать последовательному формированию ценностных ориентаций через совместный, а не навязываемый извне поиск смыслов: «Не может быть «смысла в себе» – он существует только для другого смысла, т.е. существует только вместе с нами» [11: 350], что поможет молодому россиянину жить и строить себя в ситуации социальной аномии.

Разрабатывая стратегию и тактику современного школьного филологического образования, необходимо избавиться от желания «изменить все, ничего не меняя» и осознать тот факт, что «изменилось общество, изменилось детство, должна измениться и система, структура содержания образования» [12: 25], ключевым звеном которого должно стать чтение в трех его миссиях-задачах.

\*\*\*\*\*

1. Ковалева Г.С., Красновский Э.А. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000 // Русский язык (приложение к газете «Первое сентября»). – 2005. – № 14 // URL: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200501401> (дата обращения 11.05.2012).
2. Лихачев Д.С. Об искусстве слова и филологии // Д.С. Лихачев. О филологии. – М.: Высшая школа, 1989. – С. 204 – 207.
3. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М.: Учпедгиз, 1941. – 280 с.

4. Граник Г.Г. Концепция курса «русская филология». Почему нужны учебники нового типа. – М.: ООО «Мой учебник», 2007. – 88 с.
5. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5 – 9 классах: как реализовывать ФГОС. Пособие для учителя. – М.: Баласс, 2011. – 128 с.
6. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению. – М.: Школьная библиотека, 2005. – 512 с.
7. Тихомирова И.И. Культура чтения: западные и российские традиции // URL: <http://u7359.40.spylog.com/cnt?cid=735940&f=3&p=0&rn=0.9111062476877123> (дата обращения 11.05.2012).
8. Тихомирова И.И. От продвижения чтения – к качеству чтения // URL: <http://www.uraledu.ru/node/26307> (дата обращения 11.05.2012).
9. Дейк ван Т.А., Кинч В. Стратегии понимания связанного текста // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. – М., 1988 // URL: <http://philologos.narod.ru/ling/dijk.htm> (дата обращения 18.03.2012).
10. Сметанникова Н.Н. Чтение для воспитания: исследования русской ассоциации чтения (РАЧ) // Материалы семинара «Роль чтения в духовно-нравственном становлении личности». Доклады Научного совета по проблемам чтения. Вып. 2 / Сост. Ю.П.Мелентьева // Под ред. В.А.Лекторского. – М., 2011. – С. 103 – 118.
11. Бахтин М.М. Из записей 1970 – 1971 годов // М.М.Бахтин. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 336 – 360.
12. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. Избранные лекции Университета. Вып. 119. – СПб.: СПбГУП, 2011. – 25 с.

## READING TASKS AND THEIR IMPLEMENTATION IN SCHOOL PHILOLOGICAL EDUCATION

E.S.Romanicheva

The article discusses the problem of great concern in the current situation - updating the content of the philological education in the area of reading. The author determines the conditions for the development of textual skills based on task-oriented reading in the format of the new Federal Education State Standards and shows what is to be changed in teacher training in this regard.

**Key words:** teaching reading, reading skills, strategic approach to reading, professional teacher training, reading tasks in the new Federal Education State Standards, changing strategies and tactics of school philological education.

\*\*\*\*\*

**Романичева Елена Станиславовна** – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, декан филологического факультета Московского гуманитарного педагогического института.

E-mail: [els-62@mail.ru](mailto:els-62@mail.ru)

Поступила в редакцию 15.05.2012