
Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, М.И. Кузнецова

Статья поступила
в редакцию
в январе 2008 г.

ХОРОШО ЛИ ЧИТАЮТ РОССИЙСКИЕ ШКОЛЬНИКИ?

Аннотация

Тесты PIRLS и PISA измеряют чрезвычайно желательный, но труднодостижимый результат современного образования — инструментальный, действенный характер знаний и умений школьников, в частности, читательскую грамотность, т.е. умение использовать письменные тексты как основной ресурс самообразования. Международный мониторинг результатов образования обращен к двум критическим точкам становления учебной самостоятельности: PIRLS исследует переход от обучения чтению к чтению для обучения; PISA — от мира образования к миру труда. В статье рассмотрены противоречивые данные, полученные с помощью этих двух тестов на представительных выборках российских четвероклассников (лучший результат в мире) и 15-летних школьников (низкий результат). Зафиксировав отсутствие поступательного развития школьников по этому параметру между началом и концом основной школы, авторы обсуждают возможные причины столь неоднозначных результатов реформ российского образования и желательное направление его дальнейшей модернизации.

Введение.
О некоторых мифах, формирующих отношение к тестам читательской грамотности

Мифы общественного сознания, а главное — коллективного бессознательного формируют картину мира даже самых просвещенных, свободных и независимых мыслителей. Назовем лишь те мифы, которые в последние годы постоянно звучат в педагогических и психологических аудиториях при обсуждении результатов международных мониторингов читательской грамотности. Вот миф из 1970-х гг., когда жадное чтение и страстное обсуждение прочитанного было для множества образованных людей лучшим средством от идеологического удушья: «Мы жили в читающей стране, но, похоже, Гутенбергова эра закончена. Настоящие читатели — это вымирающий вид». Вот миф последнего пятилетия: «Лихие 1990-е разрушили лучшее в мире советское образование, и за это мы расплачиваемся всеобщей безграмотностью». Вот педагогический миф: «В современной образовательной среде школа перестала быть центром, главным источником знаний, умений, учебных привычек и культурных установок. Поэтому учи не учи — нечитающая среда заест...» А вот миф, бытующий в среде психологов, заботящихся о нормальном развитии детей всех возрастов: «Нынешние первоклассники приходят в школу гораздо хуже подготовленными, чем 10–15 лет назад. Это печальное явление обусловле-



но (sic!) слишком ранним началом подготовки к школе. Вместо того чтобы садиться на ковер и брать в руки игрушки, современные мамы 3–4-летних детей садятся на диван и открывают букварь...»

Согласно всем этим мифам, положение дел с чтением вообще, в современной российской школе в частности, а в российской начальной школе в особенности должно ухудшаться. И вдруг мы узнаем, что оно улучшилось, более того, улучшилось чрезвычайно существенно, более того, по чтению (к концу начальной школы) мы впереди планеты всей...

Мифы малочувствительны к объективным фактам, но их умные носители испытывают беспокойство от чересчур острых противоречий между верой и научным знанием. Поэтому огромный массив новой информации о состоянии российского образования, которую представил международный мониторинг компетентности школьников (прежде всего тесты PISA и PIRLS), заставляет задуматься даже тех, кто сначала отреагировал на данные тестирования истерически: понося тесты вообще, а тесты компетентности — в особенности. Так дитя, разбивши лоб об стол, наказывает стол. Так на заре индустриализации ломали машины — очевидную причину новых несчастий (с точки зрения пострадавших).

Сегодня мы уже не ходим пешком под стол и плохо представляем свою жизнь без машин (каким бы двусмысленным ни был сей дар цивилизации). Меняется и отношение общества, в частности психолого-педагогического сообщества, к тестированию. Кажется, мы переходим на новый уровень цивилизованности в обращении с культурными средствами измерения человеческих способностей, умений, знаний: мы учимся извлекать из тестов ту и только ту информацию, которую тесты могут дать¹. Далее будут обсуждаться результаты последних измерений читательской грамотности, породившие броские газетные заголовки.

Об этом свидетельствуют данные международного исследования PIRLS-2006 (Progress in International Reading Literacy Study²). Это мониторинговое исследование, организованное Международной ассоциацией по оценке учебных достижений IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), проводится циклично, один раз в пять лет; к настоящему времени завершены два цикла: в 2001 и в 2006 гг.

В исследовании участвуют ученики 4-х классов начальной школы, их родители, учителя и директора школ. Дети отвечают на

Российские десятилетние школьники читают лучше всех в мире. Это миф или факт?

¹ Следующая ступень цивилизационного процесса: создание своих измерительных инструментов, которые не страдают всеми недостатками существующих тестов, т.е. позволяют получать чуть больше чуть более точной информации. И последняя ступень освоения тестирования и диагностики как полезных и удобных измерительных средств будет достигнута тогда, когда мы научимся гибко перестраивать систему образования в зависимости от информации о ее текущем состоянии, т.е. построим систему мониторинга.

² Успехи в международном изучении читательской грамотности.



вопросы к двум текстам — художественному и информационному, что позволяет оценить уровень и качество понимания прочитанного. Кроме того, они отвечают на вопросы анкеты, выявляющей их отношение к образованию, чтению, собственным читательским достижениям. Взрослые только заполняют анкеты, основная задача которых — выявить факторы семейного и школьного образования, в наибольшей мере способствующие развитию ребенка как компетентного читателя.

Результаты исследования позволяют сравнить системы образования в разных странах с точки зрения их эффективности в обучении чтению. В принципе эти результаты должны учитываться в образовательной политике страны при принятии решений о переменах. Цикличность исследования позволяет каждой стране сравнить свои сегодняшние достижения с достижениями пятилетней давности и оценить успешность собственной образовательной политики в обучении чтению.

Что мы узнали об эффективности обучения чтению в начальной школе России именно благодаря исследованию PIRLS? Сначала о самых общих результатах.

В 2001 г. Россия занимала 16-ю строку в таблице результатов, что с учетом статистически незначимой разницы в показателях ряда стран соответствовало достойному 12-му месту среди 35 стран-участниц. (Подробнее эти данные представлены в табл. П1 приложения.) Средний результат России составлял 528 баллов по 1000-балльной шкале, оценивающей суммарные достижения школьников в тесте PIRLS. Этот результат был значимо выше международного среднего (500 баллов) и соответствовал ожиданиям образовательного сообщества России. Мы сами субъективно оценивали состояние дел с чтением в начальной школе на «четыре с минусом» или «три с плюсом». Мы знали, что нам есть над чем работать, но в то же время видели, что в нашей «началке» нет ничего позорного, противоречащего образовательным амбициям страны.

В 2006 г. Россия заняла 1-е место среди 40 стран, участвовавших в исследовании. (Подробнее эти данные представлены в табл. П2 приложения.) Средний результат России за пять лет вырос на 37 баллов (это самый значительный рост в мире) и составил 565 баллов по 1000-балльной шкале. (Подробнее сравнение результатов PIRLS 2001 г. и 2006 г. представлено в табл. П3 приложения.)

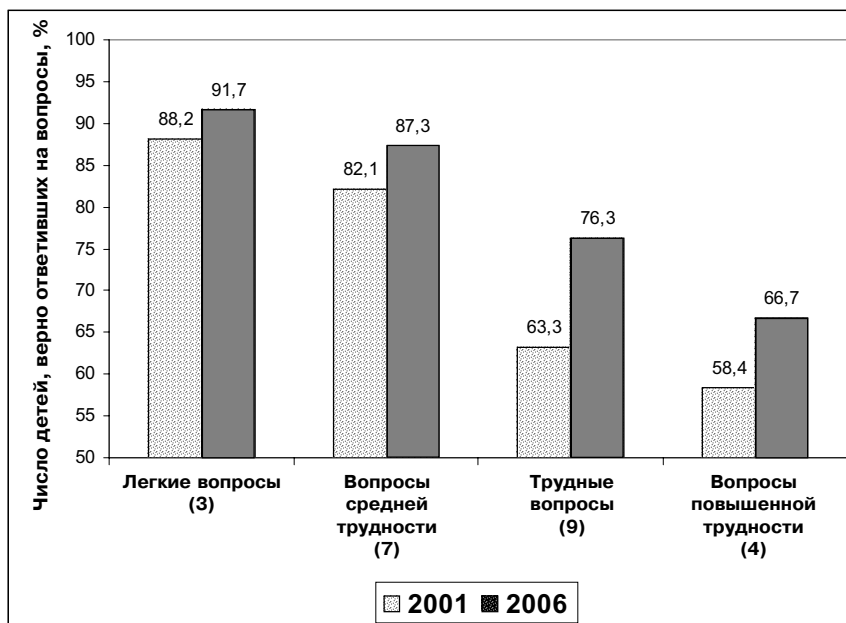
Этот ошеломляющий результат был принят образовательным сообществом России далеко не однозначно, но удивил он абсолютно всех. Похоже, что громкий международный успех России не соответствует нашим ожиданиям и нашей интуитивной картине школьной реальности. И в самом деле, положительная динамика в показателях читательской грамотности детей, оканчивающих начальную школу, противоречит почти всем существующим образовательным мифам. И тем не менее факт остается фактом:



по сравнению с 2001 г. результаты PIRLS в российской выборке четвероклассников стали существенно лучше¹.

Для того чтобы поверить собственным изумленным глазам, мы провели статистический *experimentum crucis*: выбрали из всего массива тестовых заданий те 23 вопроса, которые повторялись в двух исследованиях PIRLS и оценка которых в принципе не зависит от субъективного мнения эксперта². Таковы вопросы с готовыми ответами, где ребенку нужно лишь выбрать правильный вариант из четырех предложенных. При этом в инструкции к тесту подчеркивается, что существует лишь один правильный вариант. Данные, представленные на рис. 1, наглядно демонстрируют, что за пять лет, прошедших между двумя измерениями, в российской выборке произошло реальное улучшение понимания текста. Приятно видеть, что это улучшение ярче всего выражено в трудных вопросах.

Рис. 1. Результаты ответов российских школьников на 23 вопроса теста PIRLS



Приведены усредненные данные по каждой группе вопросов³, в скобках указано число вопросов в каждой группе. Группировка по

¹ В России исследование осуществлялось Центром оценки качества образования Института содержания и методов обучения Российской академии образования при активном участии Министерства образования и науки РФ, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, органов управления образованием регионов, участвовавших в исследовании. Работа велась в рамках Федеральной программы развития образования.

² Когда эксперты оценивают детский ответ на открытый вопрос, предполагающий собственное письменное высказывание ребенка, некоторая субъективность неизбежна.

³ Подробные данные по каждому вопросу представлены на рис. П1 приложения.



степени трудности вопроса делалась для всей международной выборки статистическими методами.

Сомнения в достоверности экспериментальных результатов — это нормальная, обязательная стадия оценки любого нового факта в научном, т.е. критичном мире. Сомнения в достоверности результатов исследования PIRLS-2006 было обострены случайным совпадением: они были обнародованы практически одновременно с результатами выборов в Государственную Думу РФ, на фоне постоянных разговоров о фальсификациях и подтасовках. Чтобы ослабить эти неприятные ассоциации, кратко остановимся на том, как тест PIRLS защищен от недобросовестности исследователей и интерпретаторов.

1. Репрезентативность выборки. Россию в исследовании PIRLS-2006 представляли 4955 выпускников начальной школы из 232 общеобразовательных учреждений 45 регионов страны. Процедура формирования российской выборки проводилась не на глазок и без какого-либо волюнтаризма. За соблюдением жестких правил и критериев формирования репрезентативной выборки каждой страны, участвовавшей в исследовании, следили независимые международные организации: IEA Data Processing and Research Center (Гамбург), Государственное управление статистики Канады. Это позволяет результаты 4955 детей, принявших участие в исследовании, перенести на генеральную совокупность, т.е. на всех учащихся России, оканчивающих начальную школу в 2006 г.

2. Защита от списывания и подсказок. В среднем в классе одновременно работали 25 детей, которым предлагалось 13 вариантов тестовых тетрадей, что практически исключало списывание. В 10% школ во время исследования присутствовали независимые наблюдатели, которые прошли подготовку на международном семинаре для наблюдателей. В 90% классов кроме учителя, проводящего тестирование, находились еще два наблюдателя: школьный координатор PIRLS (как правило, представитель администрации школы) и региональный координатор PIRLS (как правило, представитель регионального управления образования). Региональные координаторы прошли специальную подготовку по обеспечению объективности результатов тестирования в Центре оценки качества образования ИСМО РАО. Необходимо заметить, что региональные координаторы двух исследований, PIRLS и PISA, — это одни и те же люди; трудно допустить, что они по-разному действовали при проведении тестирования в начальной и основной школе и получили лестные для России результаты в PIRLS и оскорбительные в PISA.

3. Защита от субъективности экспертов, оценивающих письменные высказывания каждого ребенка. Задания со свободно конструируемым ответом проверяются экспертным методом. В международном руководстве для экспертов определены критерии, по которым детское высказывание можно оценивать как



правильное или ошибочное, и приведены конкретные примеры правильных и неправильных ответов учащихся. Естественно, что самое точное и детальное руководство в принципе не может описать все разнообразие реальных детских высказываний. Для того чтобы минимизировать субъективность экспертных оценок, координационный комитет исследования PIRLS разработал следующую процедуру.

- Представитель каждой страны проходил международный тренинг по оцениванию заданий со свободно конструируемым ответом, после чего готовил группу экспертов своей страны.

- Примерно каждая четвертая тестовая тетрадь с детскими ответами проверялась дважды — двумя независимыми экспертами. При этом обязательно составлялся протокол, в который вносились баллы, выставленные обоими экспертами. Все протоколы были отправлены в международный центр обработки данных для подсчета процента расхождений в оценивании. Неизбежность внешней проверки вносила элемент дополнительной ответственности в работу экспертов.

- Два эксперта в каждой стране с использованием компьютерной программы оценивали 4600 ответов (по 200 реальных ответов на 23 вопроса исследования) англоязычных учащихся. Результаты этой оценки также были переданы в центр обработки данных для определения сопоставимости оценивания ответов в разных странах-участницах.

- 1100 детских тетрадей из 4955 (22%) были отправлены в Гамбург для перепроверки международными экспертами.

Такая многоступенчатая система контроля объективности экспертной оценки детских работ позволяет с большим доверием относиться к результатам тестирования.

Еще и еще раз повторим: современные измерители читательской грамотности несовершенны; далеко не все качества идеально развитого читателя в принципе поддаются измерению. С учетом этих ограничений тест PIRLS является на сегодняшний день одним из самых надежных и точных инструментов, измеряющих читательскую грамотность детей в возрасте 9–11 лет. Ради чего он был создан?

Почему именно чтение, а точнее, понимание текстов детьми в возрасте 9–11 лет так занимает международное педагогическое сообщество, что оно тратит огромные человеческие и материальные ресурсы на мониторинг читательской грамотности? Четвертый год обучения принято считать важнейшим рубежом в формировании главного результата современного образования — умения учиться. Между третьим и пятым годом школьного обучения происходит качественный переход в становлении важнейшего компонента учебной самостоятельности: заканчивается обучение чтению, начинается **чтение для обучения** — использование письменных текстов как основного ресурса самообразования.

Почему важно измерять читательскую грамотность



Здесь самообразование (образование себя) трактуется предельно широко: это и получение нового знания и новых идей с помощью так называемых информационных или объяснительных текстов, и приобретение нового опыта, эмоционального и экзистенциального, в первую очередь с помощью художественных текстов.

Представление о четвертом годе обучения как переломной точке в становлении способности к самообразованию с помощью текста основано на большом массиве исследований, к сожалению, малоизвестных в России. Остановимся на них подробнее. Предметом этих исследований стало явление, названное кризисом четвертого класса (*fourth-grade slump*¹). Кризис чтения, происходящий чаще всего на четвертом году школьного обучения, был впервые описан Jeanne S. Chall в конце 1960-х гг. [9]. В экспериментах этой блистательной исследовательницы детского чтения было показано, что до 3–4-го класса дети из социально и экономически неблагополучных семей успешно овладевают всеми навыками чтения; разрыв между этой группой школьников и их более благополучными сверстниками сокращается. Однако позднее, за пределами 4-го класса, этот разрыв вновь начинает расти и углубляться, а прогресс в овладении навыками чтения у детей из неблагополучных семей существенно замедляется. Результаты исследования J. Chall были вскоре подтверждены тестами чтения, которые с 1971 г. проводятся NAEP². Эти исследования документировали, перевели на язык цифр и графиков и обобщили до закономерности то, что учителя знали интуитивно: до 4-го класса школа обеспечивает прогресс в чтении у всех детей, вне зависимости от их внешкольной образовательной среды. Позднее некоторые дети, научившиеся читать, не переходят к более глубокому пониманию прочитанного. И существующая система образования практически не способна им помочь.

Каковы причины и способы разрешения читательского кризиса четвероклассников, который особенно ярко проявляется у детей из неблагополучных семей? Этот вопрос породил массу исследований, результаты которых далеко выходят за рамки нашего обсуждения [8; 12; 17]. Однако важнейшим итогом этого исследовательского направления была сама фиксация того, что явление читательского кризиса четвертого года обучения наблюдается во всем западном мире с той же регулярностью, что и смена времен года. Было доказано, что источник этого кризиса лежит не в природе ребенка (точнее, не в природных ограничениях немалочисленной группы детей), а в несовершенстве педагогических средств обучения чтению. Речь идет о тех средствах и способах чтения и пони-

¹ Slump — резкое падение, оползень, кризис.

² National Assessment of Educational Progress (Национальная оценка прогресса в образовании) — специальное подразделение ETS (Educational Testing Service — Служба тестирования в образовании), осуществляющее по заданию правительства мониторинг учебных достижений школьников США.



мания прочитанного, которые позволяют читателю любого возраста использовать текст как источник самообразования в самом широком смысле этого слова.

Для того чтобы текст мог послужить источником самообразования, он должен содержать нечто выходящее за пределы читательского опыта и знаний о мире. Начальное обучение чтению строится главным образом на материале текстов, содержание и язык которых не превышают детской речевой и житейской искусственности. С помощью таких понятных текстов дети осваивают чтение как декодирование авторских значений и смыслов по законам звукобуквенных соответствий. Чтобы черпать новые сведения, мысли, переживания из текстов, выходящих за пределы читательского опыта, необходимо обладать качественно иными способностями к конструированию и реконструкции знания, нежели те, которые помогают прочесть и понять известное содержание. Природу этих способностей, механизмы их развития, педагогические условия их усиления до сих пор не удается описать. Однако постепенно накапливаются разрозненные, но достоверные знания, которые станут частью искомого механизма. Так, в многолетних спорах о причинах читательского кризиса 4-го класса, а главное — о способах его преодоления и пропедевтики называются самые разнообразные человеческие способности и способы действия, без которых невозможно использовать текст как источник самообразования. Составлен длинный перечень факторов, влияние которых на углубленное понимание прочитанного экспериментально доказано: от умения читателя угадывать значения непонятных слов по контексту до способности критично и системно мыслить, чтобы из разрозненных и в разной степени достоверных сведений, полученных из текстов, выстраивать картины мира. Эти споры и поиски далеки от завершения, однако сама постановка вопроса о читательском кризисе 4-го класса обнажила серьезнейшую проблему образования, нацеленного на формирование умения учиться.

Текст, письменная речь, письменная коммуникация остаются в современном мире важнейшим источником самообразования. Освоение письменной речи, понимание текста — процесс стадийный. Его ранние стадии, приходящиеся на первые годы школьного образования, в основном обеспечены педагогически: взрослые знают, как помочь практически каждому ребенку приобрести читательские компетентности, необходимые для понимания текстов с относительно знакомым содержанием, т.е. научиться читать. Тот печальный факт, что эти знания не всегда применяются в педагогической практике, не снижает ценности знания о том, как научить почти каждого ребенка технике чтения. Тем острее ощущается дефицит знания о том, как помочь ребенку преодолеть следующий читательский барьер: научиться учить себя с помощью текстов. Эмпирически показано, что читательские успехи в начальных классах не гарантируют успешного освоения письма на следующих ступенях образования. Те ученики, которые начинают испытывать



трудности чтения в 3–5-м классе, в дальнейшем обречены на серьезные учебные проблемы.

Сегодня мировое образовательное сообщество нацелено на поиск педагогических средств для того, чтобы надежно обеспечить **переход от обучения чтению к чтению для обучения**. Среди этих искомых средств почетное место занимает батарея надежных измерителей, позволяющих оценить, на какой стадии читательской грамотности находятся отдельный ученик, класс, школа, все школы определенного региона или страны. Образцом такого измерителя и является тест PIRLS.

Что измеряет тест PIRLS

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо разобраться в терминологической путанице, возникшей в русскоязычной литературе, обсуждающей международный мониторинг результатов образования в двух критических точках: на переходе младших школьников от обучения чтению к чтению для обучения (PIRLS) и на переходе старших школьников от мира образования к миру труда (PISA). Термины «компетентность¹», «грамотность», «умения», «способности» равномерно представлены в русскоязычных описаниях тестов PIRLS и PISA [2; 5], хотя их создатели в ответ на вопрос о том, что измеряет тест, предпочитают использовать термин «грамотность²». В PIRLS речь идет исключительно о читательской грамотности, PISA рассматривает также математическую и естественнонаучную грамотность.

Само словосочетание «*читательская грамотность*» появилось в контексте международного тестирования в 1991 г., когда IEA, организация, в лоне которой родился PIRLS, искала понятие, определяющее чтение не только со стороны техники, но в широком функциональном контексте — как возможность размышлять о прочитанном и использовать прочитанное инструментально, для достижения личных и общественных целей, в первую очередь для дальнейшего обучения. Дорабатывая исходное определение 1991 г., группа создателей PIRLS определила читательскую грамотность четвероклассников как «способность понимать и использовать письменную речь во всем разнообразии ее форм для целей, требуемых обществом и (или) ценных для индивида. На основе разнообразных текстов юные читатели конструируют собственные значения. Они читают, чтобы учиться, чтобы участвовать в школьных и внешкольных читательских сообществах и для удовольствия» [13, с. 3].

Словосочетание «*читательская компетентность*» появилось в контексте теоретических поисков другой международной ассоциации — Организации экономического сотрудничества и развития

¹ Здесь и далее это слово используется лишь как калька английского, которое на русский язык переводится двумя словами: «компетентность» и «компетенция». В контексте нашего обсуждения различать эти два термина нет необходимости.

² Literacy.



(Organization for Economic Cooperation and Development, OECD), озабоченной тем, насколько образовательные результаты современной школы отвечают (а точнее, не отвечают) запросам рынка труда. В понятии «компетентность» было сконцентрировано представление о том человеческом качестве, которое заполнит зазор между знаниями и умениями выпускников школ и их ограниченной способностью эти знания и умения интегрировать и использовать для решения реальных деловых задач. Тест PISA был создан по заказу OECD именно для измерения компетентности учеников, заканчивающих обязательное школьное образование. Однако создатели теста PISA предпочитают не злоупотреблять ответственным понятием «компетентность» — способностью человека результативно действовать в ситуациях нестандартных, непохожих на школьные [4, с. 10]. Они пользуются более нейтральным термином «читательская грамотность», определяя ее для 15-летних школьников как «способность понимать, использовать и размышлять о письменном тексте для того, чтобы достичь своих целей, чтобы развить свои знания и возможности и чтобы участвовать в общественной жизни» [13, р. 104].

Нам не удалось найти в литературе ответ на вопрос о том, как различаются понятия «компетентность» и «грамотность» именно в обсуждаемом контексте психолого-педагогических измерений результатов начального образования¹. Определения тех конструктов, которые измеряются с помощью тестов PIRLS и PISA, чрезвычайно близки. Они оба подчеркивают практическую, действенную, инструментальную сторону любого умения, приобретаемого в школе, в том числе и умения читать и понимать прочитанное. Оба эти определения переключаются с хорошо известным определением **функциональной грамотности**, сформулированным А.А. Леонтьевым: «Функционально грамотный человек — это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [6, с. 35].

Для ответа на вопрос, вынесенный в заглавие нашего размышления, не слишком существенно, как называются те качества чтения, которые выгодно отличили четвероклассников России от их сверстников из других стран мира в 2006 г. Сейчас возник кластер понятий, которые, не являясь полными синонимами, представляют собой различные теоретические попытки описать чрезвычайно

¹ Впрочем, лексический анализ аутентичных текстов создателей обоих тестов говорит о том, что такие различия существуют. В самом конце 2007 г. в Интернете почти одновременно появились полные отчеты об исследованиях PIRLS-2006 и PISA-2006. На 438 страницах отчета PIRLS слово *competence* использовано 7 раз, а слово *literacy* — 297 раз. На 390 страницах отчета PISA слово *competence* использовано 81 раз, а слово *literacy* — 107 раз. Мы полагаем, что это различие объясняется в первую очередь «семейной предисторией» обоих тестов, которые выросли из разных теоретических схем, описывавших очень близкие реалии на разных языках.



желательный, но труднодостижимый результат современного образования — инструментальный, действенный характер знаний и умений. Компетентность, функциональная грамотность, обобщенность знаний, системность знаний, перенос знаний и умений — данный понятийный ряд можно продолжать, но это уведет нас в сторону от разговора о качестве чтения.

Конструктивное обсуждение результатов PIRLS лучше начинать не с названия той расплывчато очерченной способности, которая делает человека успешным в тесте, а с более четко определяемых действий, которые выполняет читатель, отвечая на вопросы теста. Вопросы теста PIRLS составлены таким образом, чтобы оценить четыре основных *действия читателя*, обеспечивающих относительную полноту понимания текста (как художественного, так и информационного):

- вычитать детали (единицы информации), напрямую упомянутые в тексте;
- сделать прямые умозаключения из этой информации;
- интерпретировать и интегрировать отдельные сообщения текста;
- оценить содержание, язык и форму всего сообщения и его отдельных элементов.

Первые два действия непосредственно опираются на текст, на умение читателя извлекать информацию из текста и восстанавливать некоторые зазоры между авторскими сообщениями. Например, если маленький школьник читает в хрестоматии: «Лес, точно терем расписной, // Лиловый, золотой, багряный...» (И. Бунин), то он обычно понимает, что речь идет об осени, и это понимание не требует значительной работы мысли. Точно так же не надо обладать изрядной читательской искусностью, чтобы при упоминании «мужчины в галстуке» не рисовать в воображении голого человека с галстуком на шее.

Вторые два действия требуют от читателя значительно большей самостоятельности мышления и воображения. Интегрировать все детали текстового сообщения, устанавливать даже те связи, которые не высказаны автором напрямую, и интерпретировать их, соотнося с общей идеей текста, реконструировать авторский замысел, опираясь не только на содержащуюся в тексте информацию, но и на формальные элементы текста (жанр, структуру, язык), — все эти читательские умения предполагают значительную свободу в обращении с текстом, в частности соотношение позиции автора со своей собственной точкой зрения.

У развитого читателя должны быть сформированы обе группы умений:

- умения, целиком основанные на тексте: извлекать из текста информацию и строить на ее основании простейшие суждения;
- умения, основанные на собственных размышлениях о прочитанном: интегрировать, интерпретировать и оценивать информацию текста в контексте собственных знаний читателя.



Не следует думать, что первая группа читательских умений в принципе проще второй и (или) формируется раньше. Большинству читателей легче восстанавливать в воображении картины, словесно нарисованные авторами текста: вникать, вчувствоваться в реалии, изображенные в тексте, и на этой основе конструировать собственные значения. Однако существует группа читателей, которым оказывается проще пуститься в свободный полет мысли и чувства, лишь слегка отталкиваясь от установок автора текста. У развитого читателя эти две стороны читательской грамотности должны быть относительно уравновешены.

Вопросы теста PIRLS практически поровну распределены между двумя группами читательских умений. Также уравновешено количество вопросов к художественным и информационным текстам. Однако разные категории вопросов не полностью уравновешены по числу легких и трудных вопросов. Это обстоятельство следует учитывать при размышлении над цифрами, представленными в табл. 1 в разделе 1 «Средний балл». Для того чтобы уравновесить шкалы, измеряющие разные стороны читательской грамотности, было предпринято статистическое исследование, представленное в табл. 1 в разделе 2 «Число детей». Эти цифры показывают, как бы дети отвечали на вопросы теста, если бы вопросы каждой категории были одинаковы по трудности.

Таблица 1. Читательские умения российских десятилетних школьников, измеренные с помощью теста PIRLS

	Чтение художественных текстов	Чтение информационных текстов	Умение извлекать из текста информацию и строить на ее основании простейшие суждения	Умение интегрировать, интерпретировать и оценивать информацию текста
<i>1. Средний балл по 1000-балльной шкале</i>				
Россия: 2001 г.	523	531	529	525
Россия: 2006 г.	561	564	562	563
<i>Динамика за 5 лет</i>	<i>38</i>	<i>32</i>	<i>33</i>	<i>37</i>
26 стран: 2001 г.	514	514	514	522 ¹
26 стран: 2006 г.	517	518	516	527
<i>Динамика за 5 лет</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>2</i>	<i>5</i>
<i>2. Число детей (%), верно ответивших на все вопросы данной категории</i>				
Россия: 2006 г.	70	66	77	59
Среднее по 40 странам, 2006 г.	55	52	64	44

Российские школьники продемонстрировали высокий рост всех читательских действий: понимания художественного и информационного текста, умения извлекать из текста информацию и строить на ее основании простейшие суждения и умения интегрировать, интерпретировать и оценивать информацию текста; все эти

¹ Здесь — данные 25 стран (данные по Марокко отсутствуют).



качества компетентного читателя (а) значительно улучшились за 5 лет, (б) значительно превышают международные средние.

Хорошо ли
читают
российские
школьники

Для ответа на этот вопрос посмотрим, насколько юные читатели России готовы (в глазах мирового сообщества) к предстоящему им переходу от освоения чтения к использованию текста как основного средства самообразования. В этом нам помогут представления о ступенях, или уровнях, читательской грамотности, которые выработаны в тесте PIRLS для качественной характеристики читательской самостоятельности, ожидаемой к концу четвертого года школьного обучения¹.

Распределение российских учащихся по уровням понимания текста представлено на рис. 2 [14; 15]. *Высокий уровень* понимания текста характерен для читателей, в основном готовых к предстоящему образовательному переходу. Они уже почти не нуждаются в помощи, чтобы понять и оценить сообщения художественных и информационных текстов, не выходящих далеко за пределы их речевого и житейского опыта и знаний. Читатели высокого уровня готовы (при должном педагогическом руководстве) осваивать те составляющие чтения, которые позволят им расширять и преобразовывать собственный опыт и знания с помощью новых сведений, мыслей, переживаний, сообщаемых в письменной форме. *Средний уровень* понимания текстов характерен для читателей, еще не полностью освоивших основы чтения. Для того чтобы вычитывать сообщения текста и строить на его основе собственные значения, они нуждаются в помощи двух видов. Во-первых, в отличие от читателей, достигших высокого уровня, им все еще нужна помощь в понимании тех сообщений текста, которые не противоречат их собственному опыту, укладываются в их собственную картину мира, не требуют ее перестройки. Во-вторых, так же как и читателям, достигшим высокого уровня, им нужна помощь в освоении письменного общения и сотрудничества с собеседниками, чей жизненный опыт и взгляды на мир расходятся с опытом юных читателей. *Низкий уровень* понимания текстов делает невозможным принятие помощи педагога в этом главном читательском труде: в использовании письменных форм сообщения о человеческих чувствах, мыслях и знаниях для самообразования.

Представленные на рис. 2 данные чрезвычайно лестны для отечественного образования. В 2006 г. показатели России улучшились как по сравнению со средними международными показателями, так и по отношению к российским показателям 2001 г. По сравнению с 2001 г. вдвое сократилось число детей, совсем не готовых к читательским нагрузкам основной школы (низкий уро-

¹ Формально-статистические границы уровней распределяются следующим образом: высший уровень определяется на 1000-балльной международной шкале баллом 625, высокий уровень соответствовал 550 баллам, средний уровень — 475 и низкий уровень — 400 баллам, ниже 400 лежит нулевой уровень. Для укрупнения картины далее будут объединены высший и высокий, средний и низкий уровни понимания текста.



вень). В 1,5 раза увеличилось число детей, практически готовых к первой встрече с текстами из учебников литературы, истории, географии и других предметов основной школы (высокий уровень читательской грамотности). Ясно, что десятилетние высокообразованные читатели еще не готовы самостоятельно работать с текстами нового типа. Они готовы этому учиться, т.е. принимать помощь. Ясно также, что объем текстов, их лексическая и синтаксическая сложность, степень новизны описываемых реалий должны быть соизмеримы с возрастными возможностями десятилетних читателей, только вступающих в пору большей читательской зрелости. Ясно также, что 37% читателей (каждый третий ребенок) еще не готовы к тому, чтобы полностью переключиться на новый тип или уровень читательской деятельности.

Рис. 2. **Данные PIRLS-2001 и PIRLS-2006**

26 стран. 2006	низкий; 10	средний; 50	высокий; 40
26 стран. 2001	низкий; 11	средний; 51	высокий; 38
Россия. 2006	низкий; 2	средний; 37	высокий; 61
Россия. 2001	низкий; 4	средний; 57	высокий; 39

Указана доля 10-летних школьников (в %), обнаруживших в тесте низкий, средний и высокий уровень читательской грамотности. Для сравнения с российской выборкой приведены данные 26 стран, принимавших участие в двух исследованиях. (Показатели России включены в эти данные.)

Проблема готовности человека к деятельности более сложного уровня — это всегда проблема двусторонняя. С одной стороны, речь идет о тех качествах человека, которые делают его открытым **новому** опыту¹. С другой стороны, речь идет о характере помощи, которая будет предложена новичку, только приступающему к осво-

¹ Сделав акцент на слове «новый», мы хотим подчеркнуть, что «готовность» не означает освоенности, оснащенности, успешности функционирования.



ению новой деятельности. Степень готовности десятилетних детей к читательской деятельности более сложного уровня обсуждалась выше. О готовности школьной и внешкольной образовательной среды предоставить ученикам надлежащую помощь для перехода на более высокий уровень чтения можно судить по тому, как развита читательская грамотность 15-летних школьников. Об этом сообщают данные теста PISA, представленные на рис. 3¹.

Рис. 3. Данные PISA-2000 и PISA-2006

OECD. 2006	низкий; 20	средний; 51	высокий; 29
OECD. 2000	низкий; 18	средний; 51	высокий; 31
Россия. 2006	низкий; 35	средний; 54	высокий; 11
Россия. 2000	низкий; 28	средний; 56	высокий; 16

Указана доля 15-летних школьников (в %), обнаруживших в тесте низкий, средний и высокий уровень читательской грамотности. Для сравнения с российской выборкой приведены средние данные по странам OECD, принимавшим участие в исследованиях. (27 стран в 2000 г. и 30 стран в 2006 г.² Показатели России не включены в эти данные.)

Выше были приведены определения читательской грамотности, данные авторами обоих тестов. При базисном сходстве понимания читательской грамотности эти определения акцентируют разные стороны диагностического конструкта каждого теста. PISA «заточена» в первую очередь на те качества читателей, которые делают их готовыми к переходу из мира образования в мир труда, требующего умения пожизненно учиться и переучиваться. PIRLS адресуется к предыдущему образовательному переходу — от обучения чтению к чтению для обучения. В промежутке между этими переходами и происходит становление умения учиться самостоя-

¹ Источники: [10]; www.sourceoecd.org/educationn/9789264040007.

² В 2006 г. добавлены данные по Нидерландам, Словакии и Турции. В усредненных международных выборках тестов PIRLS и PISA в 2000/2001 г. совпадает 11 стран, в 2006 г. — 13 стран.



тельно, одним из ведущих компонентов которого является читательская грамотность. Сравнение результатов тестов PIRLS и PISA дает нам возможность оценить развивающие эффекты основной школы, обозначив ее нижнюю и верхнюю границы. Для того чтобы предельно наглядно сравнить результаты двух измерений читательской грамотности — у 10-летних и 15-летних школьников, — мы пошли на огрубление представлений о границах уровней читательской грамотности, выработанных в PIRLS и PISA. Данные, представленные в табл. 2, указывают на некоторые несоответствия этих условных границ. Как в радуге трудно сказать, где кончается желтый цвет и начинается зеленый, так на непрерывной шкале читательской грамотности весьма условно можно обозначить конец высокого и начало среднего уровня. Суть трех уровней читательской грамотности не меняется при незначительном перемещении их границ. *Читатели высокого уровня* готовы к переходу к самообразованию с помощью текстов и не нуждаются в помощи при работе с текстами предыдущей ступени. *Читатели среднего уровня* уже могут работать и на качественно более сложной ступени при условии, что продолжают получать помощь, необходимую им на предыдущей ступени. *Читатели низкого уровня* не могут работать на качественно более сложной ступени самообразования.

Таблица 2. Границы уровней читательской грамотности, измеряемых тестами PIRLS и PISA (указаны баллы по 1000-балльной шкале)

Уровни читательской грамотности	PIRLS	PISA
Низкий	Ниже 400	Ниже 408
Средний	400–550	408–552
Высокий	Выше 550	Выше 552

Сравнение данных, представленных на рис. 2 и 3, не может не печалить. Дело даже не в том, как сильно 15-летние читатели России отстают от большинства их сверстников из других стран¹. Речь идет не о международном соревновании; Россия проигрывает в соревновании сама с собой. Трудно без боли наблюдать медленное сползание результатов становления читательской грамотности российских 15-летних школьников между 2000 и 2006 г. Еще больнее смотреть на образовательный «брак»: на тех школьников, которые не достигли даже среднего уровня читательской грамотности, т.е. совершенно не готовы к дальнейшему самообразованию. В 2001 г. 4% четвероклассников были не готовы к тем образовательным вызовам основной школы, которые сформулированы в письменной форме. Через пять лет, в 2006 г., число 15-летних

¹ В 2000 г. в тесте PISA по шкале читательской грамотности Россия заняла 27-е место среди 32 стран, в 2003 — 32-е место среди 40 стран, в 2006 — 37-е место среди 57 стран. Все эти годы результаты России были значимо ниже международного среднего.



учеников 9–10-х классов, не готовых к учебной самостоятельности, соответствующей их возрасту, достигло 35%¹.

Итак, хорошо ли читают российские школьники? Да, лучше всех в мире! Этот ответ можно дать, если как следует зажмуриться и не думать о том, как развиваются читатели после 10 лет, какой ценой получен радостный результат PIRLS-2006 и насколько он устойчив...

Цена победы

Попытаемся осмыслить описанный факт: 10-летние дети обнаруживают высочайший уровень читательской грамотности, а к 15 годам они теряют свои преимущества, существенно уступая сверстникам из других стран. Возможны несколько гипотез, объясняющих этот факт.

Гипотеза 1. Сегодня начальная школа России по своим развивающим возможностям существенно мощнее основной школы. Сторонники такого мнения утверждают, что реформирование начальной школы, ее переориентация с ЗУНов² на развитие детской инициативности и учебной самостоятельности зашла дальше, чем в основной школе. В начальной школе предметные лобби не так сильны и поэтому проще выстраивать модель целостного развития учебной самостоятельности ребенка средствами предметного обучения. Злые языки говорят, что в начальной школе *учат детей*, а в основной школе *учат математике, истории и пр.*

Однако даже если эти достаточно голословные утверждения верны, начальная ступень образования является лишь одним из звеньев непрерывного образования и не может быть совершенно иноприродна предыдущим и последующим ступеням той же лестницы. Вектор современного образования направлен на развитие человека, готового и способного к пожизненному самообразованию. Возможно, первые шаги в этом направлении (дошкольное и начальное образование) выглядят более убедительными. Главное, чтобы движение образовательной реформы продолжалось в заданном направлении и носило системный характер.

Итак, даже если первая гипотеза верна, она позволяет оценивать состояние отечественного образования оптимистично, указывая направление дальнейшего движения.

Гипотеза 2. Отечественная начальная школа дает более высокий образовательный уровень, чем в среднем в мире, но слишком дорогой ценой, чрезмерно форсируя детское развитие.

Сторонники такого мнения указывают на то, что западный мир не стремится ускорить развитие детей, не нацеливает его на быстрое достижение узкопредметных результатов. Много времени тратится на то, чтобы детям было интересно учиться, чтобы они приобрели (или по крайней мере не утратили) здоровое любопытство, позитивную самооценку и веру в собственные возможности, чтобы

¹ С учетом репрезентативности выборок сравнивается срез школьников из одной и той же параллели: в 2001 г. они участвовали в PIRLS и им было 10 лет, через 5 лет им стало 15 лет и они участвовали в PISA.

² ЗУНЫ — знания, умения, навыки.



сформировать у них общеучебные умения и установки на учебную самостоятельность. Возможно, медленный темп вышколивания в начальной школе дает детям «запас ускорения», который начинает сказываться в подростковом возрасте, когда от личных выборов ученика зависит гораздо больше, чем в младшем школьном возрасте.

Российское дошкольное образование все еще вынуждено обслуживать узконавыковые требования школы (в первую очередь навык чтения), и это снижает потенциал развития дошкольников. Начальная школа по-прежнему нацелена преимущественно на навыковые достижения и решает свои задачи с помощью тренажа за партами. Это сокращает запас здоровья младших школьников и снижает мотивацию к учению. Иными словами, школа (точнее, традиционная школа) дает детям относительно хорошие навыки, но отбирает у них важные ресурсы самостоятельности и инициативности.

Все эти соображения верны, но лишь отчасти, ибо схватывают одну из многих тенденций отечественного образования, а именно доминирование традиционной педагогики. Вместе с тем существуют и другие педагогические тенденции, влиянию и укреплению которых мы и приписываем успехи России, зафиксированные международным исследованием PIRLS-2006.

Каковы причины значительного роста читательской грамотности российских десятилетних школьников между 2001 и 2006 г.? Для ответа на этот вопрос необходимо рассмотреть в комплексе все изменения, которые произошли и в системе непрерывного образования, и в стране в целом. Начнем с масштаба начальной школы.

1. Выпускники начальной школы стали на полгода старше. Средний возраст учащихся, окончивших начальную школу в 2006 г., составил 10,8 года, в 2001 г. он составлял 10,3 года. В 4-м классе разница в полгода не слишком ощутима, но эта же разница между выборками PIRLS-2001 и PIRLS-2006 существовала и в 1-м классе, когда шесть месяцев созревания и развития могут оказаться критичными для формирования школьной готовности ребенка, которая определяется вовсе не умением читать, писать, считать, а личностной зрелостью (складывается социальная позиция ученика), уровнем развития игровой деятельности и ее новообразований — воображения, образного мышления, произвольности в регуляции своего поведения.

2. Дети учатся в начальной школе на год дольше. С 2001 г. в России вся начальная школа стала четырехлетней, в то время как до этого параллельно существовали две системы обучения: начальная школа 1–3 и начальная школа 1–4. В 2001 г. в российской выборке PIRLS 63% выпускников начальной школы обучались по программе 1–3 и только 37% — по программе 1–4. В 2006 г. практически все российские участники исследования обучались четыре года. Увеличение на один год продолжительности системати-

Причины
успеха: факты
и гипотезы



ческого обучения одновременно с некоторым увеличением (sic!) возраста первоклассников могло привести к улучшению читательской грамотности четвероклассников.

3. В школу приходят дети с лучшими навыками письма и чтения. По данным, полученным из анкет родителей и директоров школ, наблюдается увеличение числа детей, пришедших в школу более грамотными (речь идет о знании букв, умении прочесть и написать слова и даже предложения). С 2001 г. на 15% увеличилось число учащихся, чьи дошкольные навыки письма и чтения родители характеризовали как очень хорошие.

4. В начальной школе дети чаще пользуются письменной речью. В состав большинства современных учебно-методических комплектов входят тетради на печатной основе к учебникам «Литературное чтение» и «Окружающий мир». В их состав входят типичные тестовые вопросы, требующие выбора из набора готовых ответов, это прививает детям привычку и навыки работы с подобными заданиями. Немало четвероклассников из выборки PIRLS-2001 впервые столкнулись с такими заданиями именно в ходе тестирования; в 2006 г. таких проблем у детей практически не было. Кроме того, благодаря тетрадям на печатной основе существенно увеличился опыт младших школьников в работе, требующей развернутого письменного ответа на вопрос. В программах курсов «Русский язык» большинства используемых в настоящее время учебно-методических комплектов значительно усилена коммуникативная направленность языкового обучения, больше внимания уделяется развитию письменной речи младших школьников. В 2006 г. 53% четвероклассников в анкетах отметили, что их учителя не реже одного раза в неделю предлагают им поработать в рабочих тетрадях. В 2001 г. так ответили только 20% учащихся. В 2006 г. учителя не реже одного раза в неделю предлагали письменно ответить на вопросы по прочитанному тексту 70% четвероклассников, в 2001 г. эта цифра была на 24% ниже. Ясно, что в результате таких изменений детям становится легче выполнять тестовые задания со свободным ответом.

5. Учителя начальной школы привыкают к новому типу учебных заданий. В последние годы была радикально пересмотрена система оценивания учебных достижений школьников, в частности в школах появились тесты и более тонкие системы мониторинга, которые позволяют проверять не только память школьников, усвоение программного материала, но и умение применять усвоенные знания в новых, нестандартных ситуациях, учить себя самостоятельно, мыслить критично и независимо. Этому, безусловно, способствовало участие России в международных исследованиях, знакомство широкого круга российской педагогической общественности с открытыми блоками заданий таких исследований, как PIRLS и PISA. Широкое использование заданий нового типа в мониторинговых работах в ходе эксперимента по совершенствованию структуры и содержания образования в начальной



школе, проводимого в 76 регионах страны в 2001–2004 гг., способствовало тому, что эти задания стали более привычны и учащимся, и учителям начальной школы. Чутко реагируя на изменения в системе оценки их работы, учителя начинают все чаще использовать задания *a la* PIRLS и PISA в ежедневной учебной работе на уроках.

6. Дети получают больше индивидуализированной помощи от учителя и одноклассников. Фронтальная форма работы перестает быть единственной на уроке. По данным учителей, они 64% времени на уроке работают с целым классом и 24% времени — индивидуально или с небольшими группами учеников.

7. И многое другое; в частности, причины улучшения результатов образования, не связанные с усилиями образовательного сообщества:

- в 2006 г. доля учащихся сельских школ, которые, как правило, показывают более низкий уровень учебных достижений, уменьшилась на 12%;
- выросло число российских семей, в которых есть книги, журналы, компьютеры, отдельный письменный стол для обучающегося в школе ребенка;
- значительно снизилась доля детей, чья ситуация в семье характеризуется как экономически очень неблагополучная (на 9%) и неблагополучная (на 8%). При этом возросло количество учащихся, положение семей которых учителя оценивают как экономически благополучное.

Каждая из названных причин явно недостаточна для объяснения результатов PIRLS-2006. Разумеется, они действуют в совокупности, однако впечатляющие международные успехи России в сфере начального образования нельзя понять без анализа более широкого социокультурного контекста, в котором существуют образовательные учреждения России вообще и социальный институт начальной школы в частности. Для того чтобы приступить к этому анализу, полезно сопоставить определяющие события в биографиях российских школьников, участвовавших в исследованиях PIRLS в 2001 и 2006 г. (табл. 3).

Таблица 3. Характеристики российских школьников, участвовавших в исследованиях PIRLS в 2001 и 2006 гг.

	Средний возраст	Родились	Пошли в школу
PIRLS-2001	10,3	1990–1991	1996/1997, 1997/1998
PIRLS-2006	10,8	1995–1996	2002/2003

Очевидно ключевое различие двух сравниваемых групп детей: они **родились в разных странах**: первые — в СССР периода распада, вторые — в России, находящейся на пике демократических реформ. Первые шесть лет дошкольной жизни этих двух групп детей различались так, как будто они принадлежат разным поко-



лениям. Только сейчас, по прошествии многих лет, можно оценить истинный масштаб, скорость, глубину, интенсивность политических и экономических перемен, которые захлестнули всех граждан бывшего СССР и вместе с ними семьи, в которых в 1990–1991 гг. появились дети. Молодые родители, выросшие при советской власти, пропитанные установками на социальную защищенность, практически лишенные опыта социальной инициативы (и ответственности), столкнулись со всеми противоречиями жизни на обломках империи. В 1995–1996 гг. родилось гораздо меньше детей¹, и этих детей ввели в мир родители с существенно иным социальным опытом. Немаловажную часть этого опыта составляло знание о том, что в сегодняшнем мире наиболее востребованными оказались люди инициативные и предприимчивые (как бы человек ни относился к этому знанию и какими бы словами ни называл предприимчивость в ее конкретно-историческом облике дикого капитализма на российской почве).

Мы пока не располагаем надежными данными, позволяющими судить о том, как годы стремительных общественных перемен изменили глубинные установки родителей в повседневном общении с самыми маленькими детьми, представления взрослых о возрастных нормах свободы, самостоятельности и инициативности двух- или пятилетнего малыша. Однако хорошо документированы серьезные изменения в установках педагогического сообщества по отношению к воспитанию дошкольников и младших школьников, произошедшие в России именно в последнее десятилетие XX в., под воздействием событий 1991 г. [7; 3]

Первая половина 1990-х гг. отмечена небывалым всплеском инновационной педагогики — возникли авторские школы, сформировался директорский корпус, возглавивший общественное движение педагогов-новаторов, тысячи талантливых учителей получили реальную возможность для педагогического творчества, новые люди и новые веяния появились и в управленческом звене системы образования. Начали издаваться вариативные программы и учебники, в 1992 г. плюрализм в образовании был утвержден законодательно, и это раскололо «тоталитарный монолит унифицированной советской школы» [1, с. 6]: у учителей и родителей появилось право выбора. Были заложены основы школьной психологической службы, началась массовая подготовка школьных психологов, и это усилило направленность школьных реформ на индивидуализацию помощи детям. Ключевыми для педагогических инноваций стали слова «права ребенка (на уважение, на собственное мнение, на понимание)», «детская инициативность и самостоятельность», «демократический уклад школьной жизни», «партнерская позиция педагога», «учебное сотрудничество», «педагогическая поддержка индивидуальности ребенка». Главным направлением педагогических инноваций стал переход от репродуктивных методов

¹ Коэффициент рождаемости в 1990 г. — 13,4 на 1000 человек, в 1996 г. — 8,9.



обучения, когда знания и умения передаются детям в готовом виде, к активным и творческим методам, направленным на то, чтобы побуждать детей к поиску новых знаний и помогать им искать ответы на их собственные вопросы. Были сформулированы новые цели современного отечественного образования, где акцент делается не на сумму знаний, умений, навыков, а на умение самостоятельно осваивать эти знания и умения, сотрудничая с учителем и одноклассниками.

Понятно, насколько медленными должны быть перемены, происходящие в таком громадном институте, как образование, которое не может не быть консервативным, традиционным по своей природе, ибо обязано сохранять культурную традицию, преемственность, связь времен, одновременно открывая возможность для культурного строительства. Постепенность педагогических изменений обусловлена еще и тем, что они предполагают перестройку не только педагогического инструментария, но в первую очередь — педагогического сознания. А именно учителя в это десятилетие оказались едва ли не самыми социально незащищенными, «униженными и оскорбленными». Тем не менее постепенное обновление содержания и структуры общего образования происходило неуклонно на протяжении всего последнего десятилетия прошлого века. Однако лишь значительно позднее, к началу следующего века, то, что было посеяно в начале 1990-х гг., проросло в новые установки учителей, проникло в родительские ожидания по отношению к школе, вошло в классы в виде нового поколения учебных материалов.

Иными словами, российские школьники, участвовавшие в исследованиях PIRLS в 2001 и 2006 гг., не только родились в разных странах, но и пришли в школы, разительно непохожие и по духу, и по букве.

Мы полагаем, что впечатляющий успех отечественных школьников, обнаруживших высокий уровень читательской компетентности в исследовании PIRLS-2006, в значительной степени объясняется демократизацией жизни в России в целом и в российском образовании в частности. Установка на право граждан всех возрастов на свободу слова, оборотной стороной которой является обязанность уважать и понимать высказывания других людей (в частности, авторов текстов), высвобождение человеческой инициативы (в частности, в активном поиске смыслов любого высказывания) — эти и другие черты гражданского общества являются не только политическими лозунгами, но и действенной силой, формирующей умы и характеры нового поколения россиян. Хотелось бы, чтобы позитивные изменения в детских способностях, зафиксированные тестом PIRLS в 2006 г., нарастали. А для этого необходимо, чтобы школа как часть общества наращивала достижения реформ 1990-х гг. и продолжала двигаться в том же направлении — в сторону развития и укрепления детской самостоятельности и инициативности, существенно зависящей от ответственности



и предприимчивости свободного и независимого взрослого сообщества.

Тревога за судьбы отечественного образования, как это ни парадоксально, усилена успехами нашей страны, выявленными международным тестированием. Эти успехи говорят о том, что изменения, произошедшие в российской школе (по крайней мере в ее дошкольном и начальном звеньях), соответствуют общим тенденциям мирового развития образования в постиндустриальную эру. Однако обнадеживающие перемены отечественного образования реально коснулись относительно небольшого числа школ. К сожалению, в последние годы одновременно с тенденцией обновления в наших школах все сильнее стала ощущаться противоположная тенденция консервации авторитарных методов советской школы, подавляющей в детях всякую самостоятельность и инициативность, а в учителях — любые творческие поиски [1].

Иными словами, для того чтобы развивать успехи наших школьников, необходимо развивать нашу школу в том направлении, которое заложено в образовательных реформах 1990-х гг. Результаты международного исследования PIRLS-2006 наглядно продемонстрировали эффективность этих реформ.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Таблица П1.

Основные результаты исследования PIRLS-2001. 35 стран

Страны	Средний балл	Класс, в котором проводилось тестирование	Средний возраст, лет
Швеция	561	4	10,8
Нидерланды	554	4	10,3
Англия	553	5	10,2
Болгария	550	4	10,9
Латвия	545	4	11
Канада (Онтарио, Квебек)*	544	4	10
Литва	543	4	10,9
Венгрия	543	4	10,7
США	542	4	10,2
Италия	541	4	9,8
Германия	539	4	10,5
Чешская Республика	537	4	10,5
Новая Зеландия	529	5	10,1
Шотландия	528	5	9,8
Сингапур	528	4	10,1
Россия	528	3 или 4	10,3
Гонконг	528	4	10,2



Окончание табл. П1

Страны	Средний балл	Класс, в котором проводилось тестирование	Средний возраст, лет
Франция	525	4	10,1
Греция	524	4	9,9
Словакия	518	4	10,3
Исландия	512	4	9,7
Румыния	512	4	11,1
Израиль	509	4	10
Словения	502	3	9,8
PIRLS среднее международное	500	4	10,3
Норвегия	499	4	10
Кипр	494	4	9,7
Молдова	492	4	10,8
Турция	449	4	10,2
Македония	442	4	10,7
Колумбия	422	4	10,5
Аргентина	420	4	10,2
Иран	414	4	10,4
Кувейт	396	4	9,9
Марокко	350	4	11,2
Белиз	327	4	9,8
* Онтарио (Канада)	548	4	9,9
* Квебек (Канада)	537	4	10,2

Таблица П2.

Основные результаты исследования PIRLS-2006. 40 стран

Страны	Средний балл	Класс, в котором проводилось тестирование	Средний возраст, лет	Индекс развития**
Россия	565	4	10,8	0,797
Гонконг	564	4	10	0,927
Канада, Альберта	560	4	9,9	0,950
Сингапур	558	4	10	0,916
Канада, Британская Колумбия	558	4	9,8	0,950
Люксембург	557	5	11	0,945
Канада, Онтарио	555	4	9,8	0,950
Италия	551	4	10	0,940

** Индекс развития включает три составляющие: ожидаемая продолжительность жизни, уровень образования и ВВП на душу населения. *Источник:* United Nations Development Programme's Human Development Report 2006, p. 283–286, кроме Китайского Тайбэя (*Источник:* Directorate General of Budget, Accounting and Statistics, Executive Yuan, R.O.C. Statistical Yearbook 2005). **Данные Бельгии (фл.) и Бельгии (фр.) составляют полные данные всей Бельгии. Данные Англии и Шотландии представляют данные Великобритании.**



Окончание табл. П2

Страны	Средний балл	Класс, в котором проводилось тестирование	Средний возраст, лет	Индекс развития**
Венгрия	551	4	10,7	0,869
Швеция	549	4	11	0,951
Германия	548	4	10,5	0,932
Нидерланды	547	4	10	0,947
Бельгия (фл.)	547	4	10	0,945
Болгария	547	4	11	0,816
Дания	546	4	10,9	0,943
Канада, Новая Шотландия	542	4	10	0,950
Латвия	541	4	11	0,845
США	540	4	10	0,948
Англия	539	5	10,3	0,940
Австрия	538	4	10	0,944
Литва	537	4	10,7	0,857
Китайский Тайбэй	535	4	10	0,910
Канада, Квебек	533	4	10,1	0,950
Новая Зеландия	532	4,5 - 5,5	10	0,936
Словакия	531	4	10,4	0,856
Шотландия	527	5	10	0,940
Франция	522	4	10	0,942
Словения	522	3 или 4	10	0,910
Польша	519	4	9,9	0,862
Испания	513	4	10	0,938
Израиль	512	4	10,1	0,927
Исландия	511	4	10	0,960
PIRLS среднее международное	500	–	–	–
Молдова	500	4	11	0,694
Бельгия (фр.)	500	4	9,9	0,945
Норвегия	498	4	10	0,965
Румыния	489	4	10,9	0,805
Грузия	471	4	10	0,743
Македония	442	4	10,6	0,796
Тринидад и Тобаго	436	5	10	0,809
Иран	421	4	10,2	0,746
Индонезия	405	4	10	0,711
Катар	353	4	9,8	0,844
Кувейт	330	4	10	0,871
Марокко	323	4	10,8	0,640
ЮАР	302	5	12	0,653



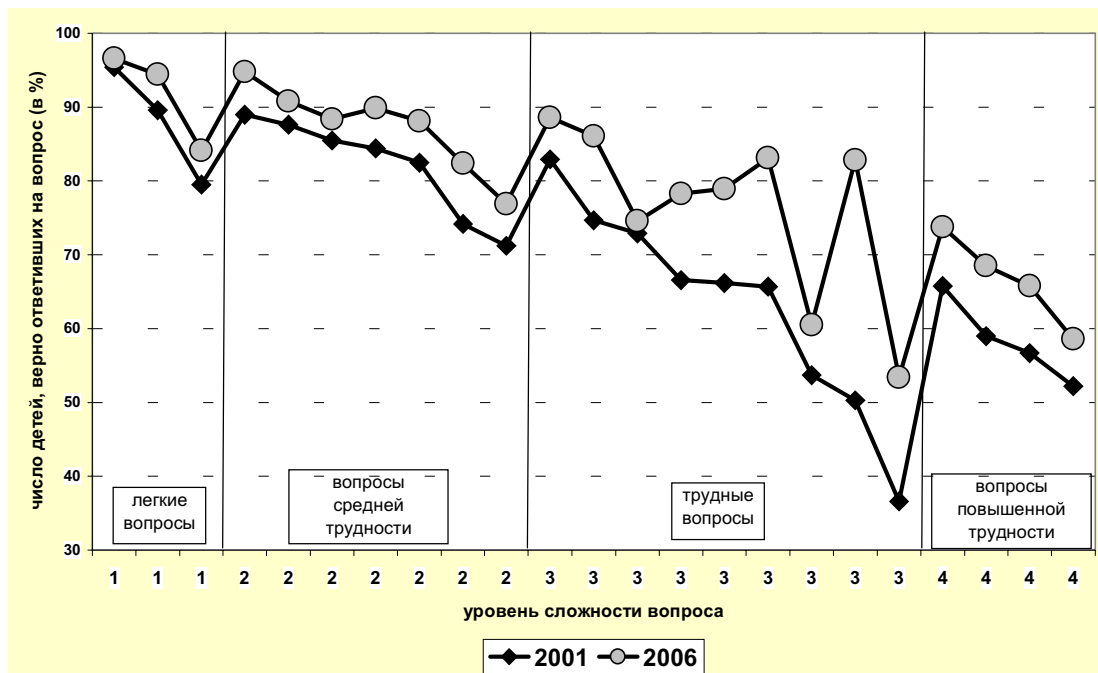
Таблица ПЗ. Сравнение результатов исследования PIRLS-2001 и PIRLS-2006. 26 стран, принимавших участие в исследовании PIRLS дважды

Страны	PIRLS 2006 Средний балл	PIRLS 2001 Средний балл	Различие между баллами 2001 и 2006 годов	Выше в 2001	Выше в 2006
Россия	565 (3,4)	528 (4,4)	37 (5,6)		
Гонконг	564 (2,4)	528 (3,1)	36 (3,9)		
Сингапур	558 (2,9)	528 (5,2)	30 (5,9)		
Словения	522 (2,1)	502 (2,0)	20 (2,9)		
Словакия	531 (2,8)	518 (2,8)	13 (4,0)		
Италия	551 (2,9)	541 (2,4)	11 (3,8)		
Германия	548 (2,2)	539 (1,9)	9 (2,9)		
Молдова	500 (3,0)	492 (4,0)	8 (5,0)		
Венгрия	551 (3,0)	543 (2,2)	8 (3,7)		
Иран	421 (3,1)	414 (4,2)	7 (5,2)		
<i>Канада, Онтарио</i>	554 (2,8)	548 (3,3)	6 (4,4)		
Израиль	512 (3,3)	509 (2,8)	4 (4,4)		
Новая Зеландия	532 (2,0)	529 (3,6)	3 (4,1)		
Македония	442 (4,1)	442 (4,6)	1 (6,2)		
Шотландия	527 (2,8)	528 (3,6)	-1 (4,6)		
Норвегия	498 (2,6)	499 (2,9)	-1 (3,9)		
Исландия	511 (1,3)	512 (1,2)	-2 (1,8)		
США	540 (3,5)	542 (3,8)	-2 (5,2)		
Болгария	547 (4,4)	550 (3,8)	-3 (5,8)		
Франция	522 (2,1)	525 (2,4)	-4 (3,1)		
Латвия	541 (2,3)	545 (2,3)	-4 (3,3)		
<i>Канада, Квебек</i>	533 (2,8)	537 (3,0)	-4 (4,1)		
Литва	537 (1,6)	543 (2,6)	-6 (3,1)		
Нидерланды	547 (1,5)	554 (2,5)	-7 (2,9)		
Швеция	549 (2,3)	561 (2,2)	-12 (3,2)		
Англия	539 (2,6)	553 (3,4)	-13 (4,3)		
Румыния	489 (5,0)	512 (4,6)	-22 (6,8)		
Марокко	323 (5,9)	350 (9,6)	-27 (11,3)		

Источник : IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006.



Рис. П1. Результат ответа российских школьников на 23 вопроса теста PIRLS
Представлены только «закрытые» вопросы (с выбором готовых ответов) к тем четырем текстам, которые использовались дважды — и в 2001, и в 2006 гг.



Литература

1. Аспекты модернизации российской школы: Научно-методические рекомендации к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего среднего образования. М.: ГУ-ВШЭ, 2001.
2. Ковалева Г.С., Красновский Э.А., Краснокутская Л.П., Краснянская К.А. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000. М.: ИОСО РАО, 2002.
3. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения. Рекомендации для опытно-экспериментальной работы школ / под ред. А.Г. Каспржака, Л.Ф. Ивановой. М.: Просвещение, 2004.
4. Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования PISA-2000 / под ред. К.Н. Поливановой. М.: Университетская книга, 2005.
5. Новый взгляд на грамотность. По материалам международного исследования PISA-2000. М.: Логос, 2004.
6. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Баласс, 2003.
7. Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе. Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы / под ред. А.Г. Каспржака. М.: Сентябрь, 2001.
8. Artelt C., Schiefele U., Schneider W. Predictors of reading literacy // European Journal of Psychology of Education. 2001. N 16. P. 363–383.



9. Chall J.S., Jacobs V.A. The classic study on poor children's fourth-grade slump // *American Educator*. 2003. N 27(1). P. 14–15.
10. Knowledge and skills for life. First results from PISA-2000. Paris: OECD, 2001.
11. Lyon R.G. Reading development, reading difficulties, and reading instruction: Educational and public health issues // *Journal of School Psychology*. 2002. N 40. P. 3–6.
12. McNamara D.S. Reading both high-coherence and low coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge // *Canadian Journal of Experimental Psychology*. 2001. N 55. P. 51–62.
13. Mullis I.V.S., Kennedy A.M., Martin M.O., Sainsbury M. PIRLS-2006. Assessment Framework and Specifications. Chestnut Hill, MA: Boston College, 2006.
14. Mullis I.V.S., Martin M.O., Gonzalez E.J., Kennedy A.M. PIRLS-2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries. Chestnut Hill, MA: Boston College, 2003.
15. Mullis I.V.S., Martin M.O., Kennedy A.M., Foy P. PIRLS-2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries. Chestnut Hill, MA: Boston College, 2007.
16. Pisa-2006. Science competencies for tomorrow's world. Vol. 1. Analysis // www.sourceoecd.org/education/9789264040007.
17. Vellutino F.R. Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children // *Rethinking reading comprehension* / A.P. Sweet, C.E. Snow (eds.). N.Y.: Guilford Press, 2003. P. 51–81.