

## Как быть с грамотностью чтения информационных текстов в начальной школе?

### *Зачем тестировать то, чему не учили?*

Воспитать в человеке умение учиться - главная задача современной школы, и каждая образовательная ступень вносит свой вклад в формирование этого умения. В частности, в сфере **понимания текстов** – этого основного средства самообучения, переход в основную школу осмыслен как переход *от обучения чтению к чтению для обучения*<sup>1</sup>. Однако начальная школа не учит систематически приемам и методам понимания информационных<sup>2</sup> текстов вообще и текстов, описывающих естественнонаучные эксперименты, в частности. Почему возникает необходимость диагностировать понимание таких текстов у учеников, которых этому не учили?

Потому что **предварительная диагностика** – обязательный элемент мониторинга обучающихся и развивающих эффектов образования, который в целом должен состоять из трех частей. I. Перед началом обучения предметам естественнонаучного цикла полезно проводить *диагностику исходного уровня понимания текстов*, на основе которых обучение будет происходить. Это позволит учителю точно адресовать свои педагогические действия в каждом конкретном классе. II. В процессе обучения необходима система специальных диагностических вопросов, помогающих учителю оперативно и систематически замечать детское непонимание и своевременно корректировать его. III. В конце каждого этапа обучения важно соотносить полученные результаты с исходными и судить об эффектах обучения не только по достигнутому уровню (он может быть весьма заурядным), но прежде всего по тому, какой путь пройден каждым учеником (или каждым классом) за определенное время.

Ясно, что исходная, промежуточная и итоговая диагностики должны производиться с помощью одного и того же измерителя<sup>3</sup>, точнее - набора измерителей, построенных по единому принципу. Ясно также, что для сравнения исходного состояния и итоговых эффектов обучения необходимы тесты «на вырост», измеряющие те уровни понимания текста, которые к концу начальной школы должны быть сформированы у большей части школьников, те уровни понимания, которые находятся в становлении,

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> С точки зрения лингвистики, теории текста и теории информации термин «информационный текст» некорректен. По определению любой текст как сообщение информативен, даже если сообщение тривиально (информация в этом случае равна нулю). Здесь и далее, говоря об информационном чтении, мы будем иметь в виду не столько характеристики текста, сколько задачи, которые решает читатель этого текста. Чтение для получения информации принято отличать от собственно художественного чтения.

<sup>3</sup> Поэтому каждый тест должен существовать как минимум в двух вариантах.

и те уровни, которых к этому периоду обучения достигают лишь некоторые «одаренные читатели». Далее будут изложены принципы построения теста, диагностирующего понимание информационного текста. Выделение трудностей понимания, типичных для неопытных читателей информационных текстов, для того, чтобы в дальнейшем найти средства для их преодоления – основная задача нашей диагностики.

### ***Как выбираются тексты для измерения компетентности читателя информационных текстов?***

Так называемые информационные тексты являются важным источником знаний, которые читатель использует для решения своих собственных задач. Самая грубая классификация типов информации, добываемых из информационных текстов, такова:

- сообщение фактов (эмпирических событий, которые в принципе можно непосредственно наблюдать, достоверность которых проверяема)<sup>4</sup>,
- сообщение авторских мыслей по поводу этих фактов.

Далее эти два типа знания, добываемых из текстов, будут называться *эмпирическим и рефлексивным* типом информации. Такое разделение типов информации согласуется с классификацией, принятой в лингвистической науке<sup>5</sup>. Лингвисты считают информацию основной категорией текста, его содержанием и различают :

- а) содержательно-фактуальную информацию (СФИ);
- б) содержательно-концептуальную информацию (СКИ);

СФИ содержит сообщение о фактах, событиях, процессах, которые происходят, происходили или будут происходить в окружающем нас мире, действительном или воображаемом. В такой информации могут быть даны сведения о гипотезах, выдвигаемых учеными, их взглядах, всякие сопоставления фактов, их характеристики, разного рода предположения, возможные решения поставленных вопросов и пр. СФИ эксплицитна по своей природе, т.е. всегда выражена вербально. Единицы языка в СФИ обычно употребляются в их прямых, предметно-логических, словарных значениях, закрепленных за этими единицами социально-обусловленным опытом.

СКИ сообщает читателю индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями, описанными средствами СФИ, понимание их причинно-следственных связей, их значимости в социальной, экономической, политической, культурной и интеллектуальной жизни людей. Такая информация извлекается из всего произведения и представляет собой творческое переосмысление описанных в тексте отношений, фактов, событий, процессов, происходящих в обществе и представленных писателем в созданном им воображаемом мире.

---

<sup>4</sup> Таковы, к примеру, описания объектов или действий (инструкции).

<sup>5</sup> Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - М.: изд. ЛКИ, 2008.

Наиболее четко названные типы информации представлены и расчленены в жанре *описания естественнонаучных экспериментов*. Этот жанр до сих пор не употребляли для диагностики младших школьников, потому что он практически не используется в начальной школе. Однако в основной школе тексты, описывающие естественнонаучные эксперименты, буквально обрушиваются на учеников на уроках физики, химии и биологии. Следовательно, определенный уровень готовности к восприятию этих текстов предполагается авторами учебников для 5 – 7 классов. И проверять эту готовность желательно на адекватном материале.

Один из лучших измерителей читательской грамотности – международный тест *PIRLS*, специально создан для диагностики готовности школьников, заканчивающих 4-ый класс, к обучению (позднее – к самообучению) при помощи текстов. Разрабатывая новый инструментарий для мониторинга читательской компетентности российских школьников, мы во многом опирались на принципы построения теста *PIRLS*, прекрасно зарекомендовавшего себя в международном мониторинге четвероклассников.

Пилотное исследование российских шестиклассников с помощью теста *PIRLS* и нашего теста (его условное название «ПЧЕЛЫ») показало, что между суммарными результатами работы одних и тех же детей в двух тестах наблюдается значимая корреляция. Коэффициенты корреляции итоговых результатов для 171 учеников – 0,543. Очевидно, оба теста адресованы относительно близким процессам понимания информационного текста<sup>6</sup>.

К сожалению, для решения задач нашего мониторинга мы не можем пользоваться таким надежным измерителем как тест *PIRLS* по двум причинам.

1) Тест *PIRLS* исчерпывает свои диагностические возможности по мере того, как большая часть учеников приближаются к уровню высших достижений, демонстрируя полную самостоятельность в понимании текстов заданного уровня сложности<sup>7</sup>. Результаты тестирования теряют в первую очередь свою предсказательную силу, они перестают указывать на область педагогического вмешательства, помощи, которая требуется ученикам для достижения качественно нового уровня читательской грамотности.

Мы стремились построить такой измеритель, который был бы ориентирован на зону ближайших возможностей<sup>8</sup> десятилетних читателей

---

<sup>6</sup> Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Что происходит с читателем между четвертым и шестым классом? – в печати.

<sup>7</sup> (Там же.) Тест *PIRLS* утрачивает свою дифференцирующую силу достаточно быстро: к концу шестого года обучения «ceiling effect» достигается для 75% вопросов к информационным текстам. Это означает, что тест не позволяет различать читателей среднего, высокого и высшего уровня компетентности.

<sup>8</sup> Доступность текста, используемого для диагностики, оценивается по четырем критериям: (1) информация, содержащаяся в тексте не предполагает специальных знаний, которыми не обладают 10-летние дети, (2) авторская логика представлена достаточно эксплицитно и не требует дополнительных знаний о строении естественно-научного эксперимента, (3) лексика соответствует возрастным возможностям детей, заканчивающих начальную школу, научные термины не используются, (4) синтаксис текста и вопросов к нему также соответствует возрастным возможностям детей, заканчивающих начальную школу. Для оценки лексической доступности текстов, использованных в тесте «ПЧЕЛЫ» был введен дополнительный субтест «Словарь».

информационных текстов, указывал бы перспективу развития читательской грамотности и направление педагогической помощи ученикам, уже научившимся читать и готовым учить себя с помощью текстов.

2) В вопросах к информационным текстам *PIRLS* львиную долю составляют вопросы, адресованные к эмпирическому слою информации.

Мы стремились построить такой измеритель, который позволил бы оценить уровень понимания и эмпирической, и рефлексивной информации текстов<sup>9</sup>. В наибольшей степени такой задаче отвечают тексты, соответствующие следующим требованиям:

- Аутентичные тексты, авторами которых являются профессиональные исследователи (в крайнем случае – талантливые популяризаторы).

- В текстах соблюдается *основной закон жанра описаний естественнонаучных экспериментов*: равномерное и относительно пропорциональное чередование элементов эмпирического описания и рефлексивных спекуляций по поводу сообщаемых фактов<sup>10</sup>.

Используя такие тексты в качестве диагностического материала, мы исходим из предположения о том, что **понимание эмпирического и рефлексивного слоев описания – это две РАЗНЫХ работы, они требуют от искусственного читателя РАЗНЫХ действий.**

*Понимание эмпирического слоя описания* требует читательской работы по реконструкции картины жизни, изображенной в тексте, и предполагает следующие действия:

- отнесение отдельных единиц информации (сообщений о реальных событиях и действиях) к реальности

- связывание единиц информации в целостную картину...<sup>11</sup>

Далее эту часть работы читателя информационного текста мы будем называть воспроизводящей, восстанавливающей авторскую картину жизни.

*Понимание рефлексивного слоя описания* требует читательской работы по реконструкции мыслей автора по поводу картины жизни, изображенной в тексте, и предполагает следующие действия:

- умение выделить авторскую логику эксперимента (определить, на какой вопрос он отвечает, каковы задачи каждого этапа эксперимента, каков результат каждого этапа и всего эксперимента)

- умение критично отнестись к авторской логике...

---

<sup>9</sup> Лучшие образцы жанра описаний естественнонаучных экспериментов встречаются в работах естествоиспытателей второй половины XIX – первой половины XX века. Непревзойденные эталоны этого жанра представлены в немецкой научной традиции. Поэтому для пилотного эксперимента были использованы слегка адаптированные тексты из книги Карла фон Фриша *Из жизни пчел*. - М.: Мир, 1980. За эксперименты, описанные в этой книге, автор в 1973 г. был награжден Нобелевской премией.

<sup>10</sup> В таблице 1 в конце раздела см. иллюстрацию этого закона жанра на примере одного из текстов, используемых в нашем тесте.

<sup>11</sup> Здесь и далее список читательских действий остается открытым. Его расширение не только желательно, но и неизбежно при переходе к иным жанрам информационных текстов. Напомним, что материалом теста «ПЧЕЛЫ» был лишь один жанр: описание естественно-научного эксперимента.

Далее эту часть работы читателя информационного текста мы будем называть понятийной, восстанавливающей систему понятий, в которых автор осмыслил описанную реальность.

Наиболее компетентные читатели информационных текстов выполняют еще одну работу: они используют авторскую фактологию и логику для конструирования своих собственных знаний, не упомянутых в тексте. Построение новых картин жизни и новых интерпретаций на основе текста, содержащего описание экспериментального исследования, предполагает следующие действия:

- умение на основе логики автора текста построить новую схему эксперимента для ответа на новый вопрос,
- умение на основе логики автора текста предложить интерпретацию нового явления, принадлежащего к тому же классу явлений, которые обсуждаются в тексте...

Далее эту часть работы читателя информационного текста мы будем называть творческой или продуктивной, создающей новые знания и идеи на основе тех, которые изложены в тексте. Эта работа опирается на способность читателя вычитывать из текста содержательно-подтекстовую информацию (СПИ) [Гальперин, 2008].

СПИ представляет собой скрытую информацию, извлекаемую из текста благодаря способности единиц языка порождать ассоциативные и коннотативные значения, приращивать смыслы. В художественных произведениях этот вид информации основан на ассоциациях, образах, символах, в научных текстах – на понятийных связях, не упомянутых в тексте.

Три названные **области компетентности читателя информационных текстов – воспроизводящая, понятийная и творческая** стали предметом диагностики в тесте «ПЧЕЛЫ»<sup>12</sup>.

Понимание эмпирического слоя описания, требующее читательской работы по реконструкции картины жизни, изображенной в тексте, соответствует первому уровню компетентности читателя информационного текста. Понимание рефлексивного слоя описания, требующее читательской работы по реконструкции мыслей автора по поводу картины жизни, изображенной в тексте, со соответствует второму уровню компетентности читателя информационного текста. Третьему уровню компетентности соответствует читательская работа, предполагающая использование авторской фактологии и логики для создания своих собственных знаний, не упомянутых в тексте.

### *Как составлены тестовые вопросы, направленные на диагностику*

---

<sup>12</sup> Используемая в тесте «ПЧЕЛЫ» модель оценки качества учебно-предметных компетенций разработана П.Г. Нежновым и Б.Д. Элькониным. См.: Мониторинг учебно-предметных компетенций в начальной школе /под ред. П.Г. Нежнова, БИ. Хасана, Б.Д. Элькониной. – М.: Университетская книга, 2007.

## *трех уровней компетентности читателя информационного текста?*

### **Первый уровень: воспроизводящее понимание информационного текста**

Первый уровень понимания информационного текста предполагает реконструкцию эмпирической картины жизни, описанной автором. Как бы детально автор ни описывал эмпирическую картину, в его рассказе всегда неизбежны некоторые зияния, которые опытный читатель привычно воссоздает сам. Читательское умение заполнять зияния, воссоздавать несказанное, но однозначно подразумеваемое содержание, и при этом не пускаться в свободное фантазирование, не навязывать тексту то, что он не содержит, и является предметом диагностики «первого уровня».

Для составления вопроса, направленного на диагностику первого уровня понимания, необходимо<sup>13</sup>:

- \* Предварительно расчленить текст на фрагменты, сообщающие преимущественно эмпирическую или рефлексивную информацию (образец такого действия см. в таблице 1) и адресовать вопрос к фрагменту с преобладающим эмпирическим содержанием.

- \* Содержание вопроса должно, прежде всего, побудить читателя еще раз воссоздать в своем воображении реальность, описанную в тексте. В формулировке вопроса следует избегать любых побуждений к интерпретации этой реальности. Главный вопрос первого уровня: ЧТО, ГДЕ, КОГДА (делали, наблюдали) участники эксперимента. Вопросы о том, ЗАЧЕМ, ПОЧЕМУ и КАК они это делали, относятся ко второму, рефлексивному уровню понимания.

- \* Следует избегать таких формулировок вопроса, словесная ткань которых совпадает с ответом, содержащимся в тексте. К примеру, желая узнать, представляет ли читатель картину жизни, нарисованную в строке «На холмы Грузии легла ночная мгла», в вопросе не надо употреблять слов с корнями «ночь», «мгла», «холмы».

- Последовательность вопросов не случайна. Она воспроизводит последовательность фрагментов текста и побуждает читателя перечитывать текст, вникая в детали той части текста, к которой обращен вопрос. В этом смысле тестовые вопросы носят отчасти учебный характер. Являясь опорами понимания, они помогают развитому читателю вычерпывать из текста те единицы информации, которые могли ускользнуть от его внимания при первом ознакомительном чтении всего текста.

- В инструкции к «закрытым» вопросам (с выбором готовых ответов) не следует сообщать, что существует только один единственный правильный

---

<sup>13</sup> Часть изложенных принципов построения тестового вопроса к тексту является общей для всех уровней читательской компетентности, часть специфична для каждого конкретного уровня. Здесь и далее специфичные вопросы помечены звездочкой.

ответ. Эта инструкция затрудняет дифференцировку обдуманного ответа и чистого гадания, случайного выбора. Более содержательную информацию о мыслях испытуемого можно получить с помощью инструкции, в которой указано, что верных ответов может быть несколько и нужно отметить их все. За один верно выбранный ответ начисляется 1 балл, за два правильных выбора – 2 балла. Если же выбран верный и неверный ответ, начисляется 0 баллов.

\* Для того чтобы определить необходимое и достаточное количество вопросов, диагностирующих первый уровень понимания информационного текста, необходимо построить шкалу трудности читательских действий, обеспечивающих понимание эмпирического содержания информационного текста. Трудность понимания обусловлена в первую очередь степенью эксплицированности информации текста. Желательно составить вопросы минимальной, средней и высокой трудности

•\* Желательно предусмотреть вопросы, вскрывающие уже известные затруднения и ошибки неопытных читателей информационных текстов и позволяющие выявить новые затруднения в понимании эмпирического содержания текста. Примерами известных читательских трудностей являются (а) подмена вопроса: читатель верно отвечает на свой вопрос, игнорируя тот, который задан; (б) «вчитывание» в текст информации, которая в нем не содержится и противоречит сказанному; (в) читатель не узнает синонимические переформулировки описания одной и той же информации, воспринимая их как разную информацию. Для построения надежной диагностики необходимо составить как можно более подробный список читательских трудностей. (На его основе можно создать как диагностику, так и педагогическую профилактику и коррекцию читательских трудностей).

•Если «закрытые» вопросы (вопросы с выбором готового ответа или ответов) включают дистракторы, отражающие типичные трудности неопытных читателей, то такие вопросы могут оказаться труднее, чем открытые вопросы, ибо провоцируют на неверное понимание и, соответственно, неверный выбор.

•Воспроизводящее понимание информационного текста связано в первую очередь со способностью читателя к визуализации той картины жизни, которая описана в тексте. Поэтому среди вопросов, адресованных к этому уровню понимания, следует предусмотреть вопросы-схемы или вопросы-картинки.

Выявленные в предварительной диагностике особенности понимания текстов неопытными читателями позволяют начать построение шкалы трудности для первого уровня компетентности читателя информационного текста.

•*минимальная трудность*: отнесение отдельных единиц информации к реальности (например, отнесение термина к факту),

- *средняя трудность*: связывание единиц информации в целостную картину,

- *высокая трудность*: отделение авторского сообщения от иной информации, не содержащейся в тексте и/или противоречащей тексту.

Очевидно, что этот список читательских трудностей является открытым и нуждается в расширении и уточнении.

## **Второй уровень: понятийное понимание информационного текста**

Второй уровень понимания информационного текста предполагает реконструкцию логической схемы рассуждения автора текста о той картине жизни, которую он представил. При чтении описания экспериментального исследования работа компетентного читателя проявляется в умении выделить авторскую логику эксперимента (определить, на какой вопрос он отвечает, каковы задачи каждого этапа эксперимента, каков результат каждого этапа и всего эксперимента) даже там, где эта логика не полностью эксплицирована в тексте. Существенной характеристикой читательской компетентности является также умение критично отнестись к авторской логике. Однако не очевидно, что читательская критичность может стать предметом диагностики до того, как понятия, на которые опирается автор текста, будут освоены читателем<sup>14</sup>.

Для составления вопроса, направленного на диагностику второго уровня понимания, необходимо:

- \*Предварительно расчленив текст на фрагменты, сообщающие преимущественно эмпирическую или рефлексивную информацию и адресовать вопрос к фрагменту с преобладающим рефлексивным содержанием.

- \* Содержание вопроса должно, прежде всего, побудить читателя еще раз вдуматься в авторские размышления о реальности, описанной в тексте. Главные вопросы второго уровня: ЗАЧЕМ, ПОЧЕМУ и КАК что-то делали участники эксперимента.

- \* Следует избегать таких вопросов, ответ на которые требует специальных понятийных знаний, отсутствующих в тексте и не входящих в общекультурный и житейский тезаурус десятилетнего человека.

- \* В целом следует избегать таких формулировок вопроса, словесная ткань которых совпадает с ответом, содержащимся в тексте. Однако степень близости словесной ткани вопроса и ответа должна быть соотнесена со степенью трудности вопроса. Если вопрос заведомо труден, то есть предполагает реконструкцию авторской мысли вовсе не выраженной в тексте, лишь подразумеваемой, то для понимания самого вопроса лучше его сформулировать на языке текста. Если же мысль автора сформулирована в

---

<sup>14</sup> Поэтому мы не стали вводить соответствующие вопросы в данные диагностические задания, но предполагаем добавить их в мониторинге более старших школьников.



тексте достаточно развернуто, то в формулировке вопроса необходимы синонимические замены.

- Последовательность вопросов не случайна. Во-первых, как и в вопросах первого уровня, последовательность вопросов воспроизводит последовательность фрагментов текста и побуждает читателя перечитывать текст, вникая в детали, к которым обращен вопрос. Во-вторых, вопрос, требующий от читателя реконструировать авторскую мысль о реальном объекте, должен следовать сразу за вопросом первого уровня, адресованным к описанию именно этого объекта.

- Для того чтобы определить необходимое и достаточное количество вопросов, диагностирующих второй уровень понимания информационного текста, следует построить шкалу трудности читательских действий, обеспечивающих понимание рефлексивного содержания информационного текста. Желательно составить вопросы для каждой ступени трудности.

- \* Желательно предусмотреть вопросы, вскрывающие уже известные трудности неопытных читателей информационных текстов и позволяющие выявить новые трудности понимания рефлексивного содержания текста. Примерами уже известных читательских трудностей являются (а) смешение нового знания, добытого с помощью эксперимента (выводы) и знания, ранее известного экспериментатору (исходные данные); (б) подмена нового знания, добытого с помощью эксперимента, описанного в тексте, собственными знаниями читателя, о которых в тексте не упоминалось. На втором уровне сохраняются и типичные трудности понимания, отмеченные уже на первом уровне: подмена вопроса, «вчитывание», негибкость синонимических замен и главное – отсутствие привычки прочитав вопрос, возвращаться к тексту и проверять точность своего понимания.

- Если «закрытые» вопросы (вопросы с выбором готового ответа или ответов) включают дистракторы, отражающие типичные трудности неопытных читателей, то такие вопросы могут оказаться труднее, чем открытые вопросы, ибо провоцируют на неверное понимание.

### **Третий уровень: творческое или продуктивное понимание информационного текста**

Третий уровень понимания информационных текстов предполагает способность читателя использовать авторскую фактологию и логику для построения новых картин жизни. В нашем тесте было всего три таких вопроса, поэтому говорить об общих принципах их построения преждевременно.