

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
ИНСТИТУТ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ  
ОТДЕЛ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

7 ДЕКАБРЯ 2010 ГОДА

*ПРЕЗЕНТАЦИЯ И ОБСУЖДЕНИЕ ПЕРВЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ  
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОГРАММЫ PISA-2009*

# Оценка читательской грамотности

---

Г.А. Цукерман

*Материалы к обсуждению*

МОСКВА 2010

## Читательская грамотность российских учащихся

Главный вопрос, на который отвечало исследование PISA-2009: *что изменилось* в читательской грамотности<sup>1</sup> 15-летних учащихся за девять лет, прошедших после первого появления результатов теста PISA. Эти результаты вызвали в мире (в частности – в мире образования) особое эмоциональное состояние, получившее название PISA-shock. Впрочем, громадная и принципиально новая информация, которую предоставило исследование PISA, стала основанием не только для эмоций, но и для управленческих решений в области образования. Именно PISA послужила поводом и повлияла на направление образовательных реформ во многих странах, участвовавших в международном мониторинге качества национального образования. Качество образования, основные образовательные результаты все чаще определяются в том компетентностном ключе, который последовательно использован и четко артикулирован создателями теста PISA.

39 стран принимали участие и в PISA-2000, и в PISA-2009. В тринадцати странах реформы образования, на которые PISA-2000 оказала существенное влияние, прошли чрезвычайно успешно и привели к значительному улучшению качества образования (Перу, Чили, Албания, Индонезия, Латвия, Израиль, Польша, Португалия, Лихтенштейн, Бразилия, Республика Корея, Венгрия, Германия<sup>2</sup>). В девяти странах результаты существенно ухудшились (Канада, Финляндия, Испания, Чехия, Австралия, Швеция, Аргентина, Австрия, Ирландия). В остальных семнадцати странах не произошло значимых изменений в качестве читательской грамотности 15-летних учащихся. Россия находится в числе таких стран. К сожалению, наша страна по-прежнему значимо отстает от средних показателей развитых стран (ОЭСР) и все еще находится в нижней трети списка стран, участвующих в международном исследовании. Сквозь призму компетентностного теста PISA этот результат означает, что за девять лет ничего не изменилось в качестве и уровне готовности выпускников российских школ к успешной и деятельной жизни в современном информационном мире.

В таблице 1 данные о динамике читательской грамотности в странах – участницах PISA, приведены в больших подробностях. Статистически значимые изменения отмечены жирным шрифтом. Показатели, значимо превышающие средние данные по странам ОЭСР, расположены на светло-сером фоне. На белом фоне расположены показатели, которые статистически не отличаются от среднего по ОЭСР. Темно-серым фоном отмечены показатели, которые значимо ниже среднего по ОЭСР.

---

<sup>1</sup> Напомним, что в фокусе внимания PISA-2000 и PISA-2009 была именно читательская грамотность.

<sup>2</sup> Здесь и далее перечислены только те страны, которые принимали участие и в PISA-2000, и в PISA-2009. Страны перечислены в порядке убывания показателя «разница среднего балла читательской грамотности между PISA-2009 и PISA-2000».

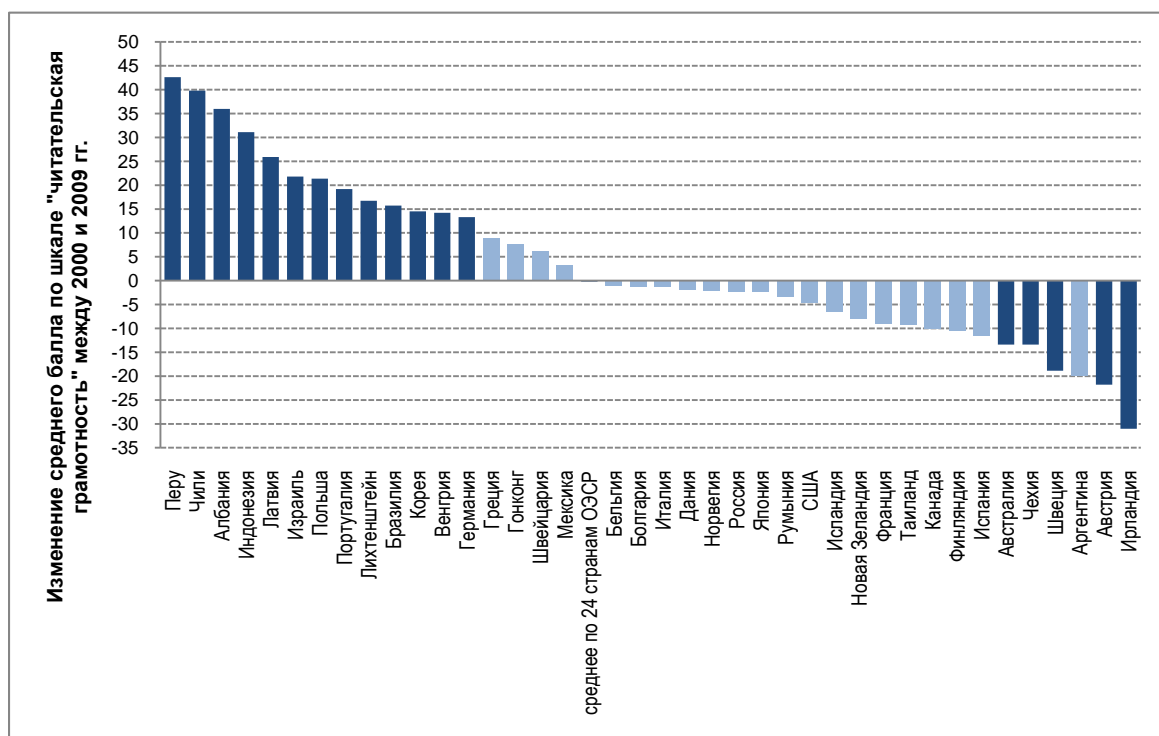
Таблица 1

## Сравнение стран по шкале «читательская грамотность».

№	Отношение к среднему по странам ОЭСР в 2009	Страна	PISA-2000		PISA-2003		PISA-2006		PISA-2009		Разница между 2000 и 2009 (PISA-2009 – PISA-2000)	
			средний балл	с.о. <sup>3</sup>	средний балл	с.о.	средний балл	с.о.	средний балл	с.о.	разница баллов	с.о.
1	Значимо выше среднего	Шанхай (Китай)							556	(2,4)		
2		Республика Корея	525	(2,4)	534	(3,1)	556	(3,8)	539	(3,5)	14	(4,9)
3		Финляндия	546	(2,6)	543	(1,6)	547	(2,1)	536	(2,3)	-11	(4,3)
4		Гонконг (Китай)	525	(2,9)	510	(3,7)	536	(2,4)	533	(2,1)	8	(4,4)
5		Сингапур							526	(1,1)		
6		Канада	534	(1,6)	528	(1,7)	527	(2,4)	524	(1,5)	-10	(3,4)
7		Новая Зеландия	529	(2,8)	522	(2,5)	521	(3,0)	521	(2,4)	-8	(4,5)
8		Япония	522	(5,2)	498	(3,9)	498	(3,6)	520	(3,5)	-2	(6,8)
9		Австралия	528	(3,5)	525	(2,1)	513	(2,1)	515	(2,3)	-14	(5,0)
10		Нидерланды			513	(2,9)	507	(2,9)	508	(5,1)		
11		Бельгия	507	(3,6)	507	(2,6)	501	(3,0)	506	(2,3)	-1	(5,0)
12		Норвегия	505	(2,8)	500	(2,8)	484	(3,2)	503	(2,6)	-2	(4,6)
13		Эстония					501	(2,9)	501	(2,6)		
14		Швейцария	494	(4,2)	499	(3,3)	499	(3,1)	501	(2,4)	6	(5,5)
15		Исландия	507	(1,5)	492	(1,6)	484	(1,9)	500	(1,4)	-6	(3,3)
16		Польша	479	(4,5)	497	(2,9)	508	(2,8)	500	(2,6)	21	(5,8)
17		США	504	(7,0)	495	(3,2)			500	(3,7)	-5	(8,3)
18		Лихтенштейн	483	(4,1)	525	(3,6)	510	(3,9)	499	(2,8)	17	(5,6)
19	Не отличается от среднего	Швеция	516	(2,2)	514	(2,4)	507	(3,4)	497	(2,9)	-19	(4,5)
20		Германия	484	(2,5)	491	(3,4)	495	(4,4)	497	(2,7)	13	(4,5)
21		Ирландия	527	(3,2)	515	(2,6)	517	(3,5)	496	(3,0)	-31	(5,1)
22		Франция	505	(2,7)	496	(2,7)	488	(4,1)	496	(3,4)	-9	(5,1)
23		Тайвань					496	(3,4)	495	(2,6)		
24		Дания	497	(2,4)	492	(2,8)	494	(3,2)	495	(2,1)	-2	(4,1)
25		Великобритания			507	(2,5)	495	(2,3)	494	(2,3)		
26		Венгрия	480	(4,0)	482	(2,5)	482	(3,3)	494	(3,2)	14	(5,7)
27		Португалия	470	(4,5)	478	(3,7)	472	(3,6)	489	(3,1)	19	(6,0)
28	Значимо ниже среднего	Макао (Китай)			498	(2,2)	492	(1,1)	487	(0,9)		
29		Италия	487	(2,9)	476	(3,0)	469	(2,4)	486	(1,6)	-1	(4,2)
30		Латвия	458	(5,3)	491	(3,7)	479	(3,7)	484	(3,0)	26	(6,6)
31		Словения					494	(1,0)	483	(1,0)		
32		Греция	474	(5,0)	472	(4,1)	460	(4,0)	483	(4,3)	9	(7,1)
33		Испания	493	(2,7)	481	(2,6)	461	(2,2)	481	(2,0)	-11	(4,3)
34		Чехия	492	(2,4)	489	(3,5)	483	(4,2)	478	(2,9)	-13	(4,5)
35		Словакия			469	(3,1)	466	(3,1)	477	(2,5)		
36		Хорватия					477	(2,8)	476	(2,9)		
37		Израиль	452	(8,5)			439	(4,6)	474	(3,6)	22	(9,6)
38		Люксембург			479	(1,5)	479	(1,3)	472	(1,3)		
39		Австрия	492	(2,7)	491	(3,8)	490	(4,1)	470	(2,9)	-22	(4,7)
40		Литва					470	(3,0)	468	(2,4)		
41		Турция			441	(5,8)	447	(4,2)	464	(3,5)		
42		Дубай (ОАЭ)							459	(1,1)		
43		<b>Россия</b>	462	<b>(4,2)</b>	442	<b>(3,9)</b>	440	<b>(4,3)</b>	459	<b>(3,3)</b>	-2	<b>(5,9)</b>
44		Чили	410	(3,6)			442	(5,0)	449	(3,1)	40	(5,4)
45		Сербия			412	(3,6)	401	(3,5)	442	(2,4)		
46		Болгария	430	(4,9)			402	(6,9)	429	(6,7)	-1	(8,7)
47		Уругвай			434	(3,4)	413	(3,4)	426	(2,6)		
48		Мексика	422	(3,3)	400	(4,1)	410	(3,1)	425	(2,0)	3	(4,6)
49		Румыния	428	(3,5)			396	(4,7)	424	(4,1)	-3	(6,0)
50		Таиланд	431	(3,2)	420	(2,8)	417	(2,6)	421	(2,6)	-9	(4,9)
51		Тринидад и Тобаго							416	(1,2)		
52		Колумбия					385	(5,1)	413	(3,7)		
53		Бразилия	396	(3,1)	403	(4,6)	393	(3,7)	412	(2,7)	16	(4,9)
54		Черногория					392	(1,2)	408	(1,7)		
55		Иордания					401	(3,3)	405	(3,3)		
56		Тунис			375	(2,8)	380	(4,0)	404	(2,9)		
57		Индонезия	371	(4,0)	382	(3,4)	393	(5,9)	402	(3,7)	31	(6,0)
58		Аргентина	418	(9,9)			374	(7,2)	398	(4,6)	-20	(11,2)
59	Казахстан							390	(3,1)			
60	Албания	349	(3,3)					385	(4,0)	36	(5,8)	
61	Катар					312	(1,2)	372	(0,8)			
62	Панама							371	(6,5)			
63	Перу	327	(4,4)					370	(4,0)	43	(6,5)	
64	Азербайджан					353	(3,1)	362	(3,3)			
65	Кыргызстан					285	(3,5)	314	(3,2)			

<sup>3</sup> Стандартная ошибка измерения.

В наглядном виде изменения в качестве чтения 15-летних учащихся, которые произошли за девять лет в разных странах, представлены на рис. 1. Здесь можно видеть, *на сколько* изменился показатель «читательская грамотность» между 2000 и 2009 г. Положительные значения указывают на рост читательской грамотности, отрицательные – на ее уменьшение. Статистически значимые изменения отмечены более темным цветом. Страны выстроены в порядке убывания показателя «разница между результатами PISA-2009 и PISA-2000 по шкале читательская грамотность».



Source: OECD PISA 2009 database

**Рис. 1.** Разница между результатами PISA-2009 и PISA-2000 по шкале «читательская грамотность».

## **ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ<sup>4</sup>**

**Читательская грамотность – способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением<sup>5</sup> для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни.**

Чтобы ясно понимать, что измеряет тест PISA, вникнем в каждое слово этого определения.

### **Читательская грамотность –**

Почему используется термин «читательская грамотность» вместо термина «чтение»? Чтение (особенно в педагогическом контексте) нередко понимается как декодирование – перевод букв в звуки. Часто умение читать ассоциируется с чтением вслух. Читательская грамотность включает гораздо более широкий спектр компетенций – от базисного декодирования, знания слов, грамматики, структуры текста до знаний о мире. Читательская грамотность также включает метакогнитивные компетенции: понимание своего непонимания, умение восстанавливать и поддерживать свое понимание на должном уровне. Желаемый уровень понимания зависит от задачи, которую ставит перед собой читатель.

Исторически термин «грамотность» означает владение инструментом (культурным средством), позволяющим получать и передавать информацию в виде письменного текста. Говоря о читательской грамотности, мы хотим подчеркнуть активный, целенаправленный и конструктивный характер использования чтения в разных ситуациях и для разных целей.

### **...способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них**

Слово «**понимать**» (прочитанное) говорит о самом существенном элементе читательской деятельности и важнейшем направлении педагогической работы при обучении чтению. Слово «**использовать**» подчеркивает прагматические, функциональные, прикладные аспекты работы читателя. Слово «**размышлять**» указывает на активность читателя, который для понимания авторской мысли использует свои собственные мысли и опыт. Даже на самых ранних этапах чтения читатель опирается на свое знание о том, как буквенные знаки превратить в слова, и о том, что значит каждое слово. По мере развития читателя его размышления о тексте могут менять его восприятие мира. И наоборот: знания о мире, с помощью которых читатель строит понимание текста, изменяют восприятие текста. Ясно, что эти изменения происходят по большей части бессознательно, незаметно для самого читателя. Однако иногда размышления, возникающие в процессе чтения, побуждают читателя сознательно анализировать содержание, форму и структуру текста, его соотношение с собственными знаниями читателя.

### **...письменные тексты –**

все те связанные тексты, где язык используется в графической символике –

<sup>4</sup> PISA 2009. Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science. <http://www.oecd.org>. Все библиографические ссылки данной главы сделаны по этому источнику.

<sup>5</sup> В определении подчеркнуты слова, которых не было в PISA-2000: “engaging with written texts”.

рукописные, печатные, электронные. Термин «письменные тексты» не относится к аудиозаписям, фильмам и мультфильмам, радио и телевизионным передачам или рисункам без слов. Письменный текст может включать рисунки, диаграммы, графики, карты, таблицы и комиксы со словесными подписями.

Рукописные тексты включены в это определение лишь для полноты описания: они практически не отличаются от печатных текстов по структуре и требуют тех же читательских навыков и стратегий. С другой стороны, электронные тексты отличаются от печатных во многих отношениях. Здесь иные физиологические условия чтения, иной объем текста, доступный читателю в каждый момент чтения, иные связи между частями текста и разными текстами (гипертекстовые связи) и, как правило, иной способ включения читателя в занятие чтением. От читателя электронных текстов, стремящегося выполнить и завершить любую читательскую задачу, требуется гораздо большая самостоятельность в прокладывании собственного пути через тексты.

Для определения читательской грамотности в тесте PISA выбрано не слово «информация», часто употребляемое для определений чтения, а слово «текст», потому что оно включает и художественные, и любые другие тексты.

### **...заниматься чтением**

Развитый читатель не только умеет читать, но и ценит чтение, активно использует его при решении самых разных задач. Поэтому цель обучения – культивировать и мастерство, и стремление к чтению. Речь идет о мотивации чтения, которая включает группу эмоциональных и поведенческих характеристик читателя, таких как интерес, удовольствие от чтения, ощущение свободы выбора круга чтения, разнообразные и частые практики чтения, включенность в социальные отношения, опосредствованные текстами.

### **...чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни.**

Эта часть определения читательской грамотности призвана обозначить в полном объеме ситуации, где без чтения нельзя обойтись. Это ситуации и частной, и общественной жизни; и гражданские, и деловые, и учебные – от формального обучения до пожизненного самообучения. Читательская грамотность помогает человеку «достигать своих целей, расширять свои знания и возможности», обеспечивая, например, возможность закончить учебное заведение или найти работу, а также удовлетворить менее конкретные и близкие желания – расширять и обогащать личную жизнь. Читательская грамотность помогает человеку «участвовать в социальной жизни», позволяя не только вносить вклад в жизнь общества, но и удовлетворять свои собственные нужды – и социальные, и культурные, и политические. Грамотным людям, к примеру, легче ориентироваться в сложных институтах – медицинских, правовых, банковских. Им легче принимать разумные решения в гражданских выборах, так как читательская грамотность делает человека более критичным и независимым, создавая условия для личной свободы.

## **2000-2009: изменения в определении читательской грамотности**

Читательская грамотность была центром самого первого исследования PISA в 2000 г. В нынешнем, четвертом, цикле исследования PISA в 2009 г. грамотность чтения снова в центре внимания. Исходное определение грамотности чтения было разработано для первого исследования PISA в 1998-2001 гг. на основе консенсуса

группы экспертов из стран, принимавших участие в тесте PISA-2000. Частично это определение опиралось на Международное исследование читательской грамотности (IEA, 1992) и на Международное исследование грамотности взрослых (IALS, 1994, 1997 и 1998). Определение читательской грамотности, использованное в тесте PISA-2000, сложилось под влиянием современных теорий чтения, исходящих из представления об активной природе чтения (Dechant, 1991; McCormick, 1988; Rumelhart, 1985), моделей понимания текста (Graesser, Millis, & Zwaan, 1997; Kintsch, 1998) и теорий решения читательских задач (Kirsch, 2001; Kirsch & Mosenthal, 1990). Согласно этим представлениям, читатель извлекает значение из текста, опираясь на свои предыдущие знания и на скрытые в тексте указания, которые интерпретируются по-разному в зависимости от социо-культурных характеристик контекста чтения и самого читателя. Для того чтобы осмыслить текст, читатель использует различные умения и стратегии, позволяющие контролировать и удерживать понимание. Читательские умения и стратегии меняются в зависимости от целей чтения и типа текста. К примеру, для чтения сплошного чисто словесного и несплошного текста, включающего невербальные средства сообщения информации (рисунки, графики, схемы, таблицы), нужны разные стратегии.

По большей части исходное определение читательской грамотности сохранено и в тесте PISA-2009 для того, чтобы решить основную задачу теста PISA: проследить тенденции в развитии читательской грамотности в разных странах мира. Однако жизнь в стремительно меняющемся мире предъявляет к чтению новые задачи: невероятно быстро нарастает количество текстов, появляются печатные тексты нового типа, все большее число людей вынуждено использовать тексты новыми и подчас трудными способами. Соответственно, изменяется и видение задач обучения, в частности – обучения умению учиться с помощью текстов.

Раньше основное ожидание по отношению к ученику сводилось к формуле: «Прочти и перескажи». Теперь надо учить поиску информации и ее использованию (Simon, 1996). Следовательно, тест PISA, измеряющий читательскую грамотность учащихся, получивших обязательное школьное образование, должен быть сфокусирован на таких читательских умениях, как поиск, выбор, интерпретация и оценка информации из текстов, используемых во внешкольных ситуациях. Эти читательские умения не только определенным образом оттачивают умы учащихся, не только служат базой для учебной успешности во всех школьных дисциплинах, но и являются необходимым условием успешного участия в большинстве сфер взрослой жизни (Cunningham & Stanovich, 1998; Smith, Mikulecky, Kibby, & Dreher, 2000).

В резолюции Европейского союза все виды коммуникации на родном языке, включая письменные, признаны главными среди восьми ключевых компетентностей, необходимых любому человеку для личностного роста и развития, для активного гражданского поведения, для социального благополучия и для трудовой занятости (Education Council, 2006). Впрочем, читательская грамотность важна не только для отдельных людей, но и для экономики тех стран, которые признали человеческий капитал основным ресурсом экономического развития. Канадские экономисты недавно показали, что средний уровень читательской грамотности в стране лучше предсказывает экономический рост, чем обобщенный показатель учебных достижений (Coulombe, Tremblay, & Marchand, 2004).

Иными словами, определение предмета измерения теста PISA-2009 должно ясно отражать новые социально-экономические ожидания по отношению к читателю. Вместе с тем, определение читательской грамотности должно отражать и последние достижения в теории, описывающей природу читательской деятельности

и лучшие практики обучения чтению. Эти достижения нашли отражение в некоторых изменениях исходного определения.

*Изменение первое:* в тест PISA-2009 включены электронные тексты с их особыми требованиями к читательским умениям, в частности к способности критически оценивать информацию. Россия не участвовала в этом новом субтесте PISA, поэтому далее мы о нем упоминать не будем. Тем не менее, новое определение читательской грамотности учитывает тот факт, что любое определение чтения в XXI веке должно относиться и к печатным, и к электронным текстам.

*Второе изменение* в определении читательской грамотности в PISA-2009 состоит в признании роли мотивационных и поведенческих характеристик читательской деятельности наряду с когнитивными и метакогнитивными (рефлексивными) характеристиками. О том, что интерес к чтению и добровольное чтение не по заданию учителя приводит к лучшей читательской грамотности, говорит и здравый смысл, и специальные исследования (Guthrie & Wigfield, 2000). Также хорошо известно, что понимание текста существенно определяется уровнем развития метакогнитивных способностей читателя (Brown, Brown, *et al.* 1983; Flavell & Wellman, 1977; Schneider, 1989, 1999; Schneider & Pressley, 1997). К примеру, рефлексивный читатель более умело следит за полнотой и глубиной собственного понимания прочитанного, лучше замечает недопонимание и умеет его преодолеть.

Когда проводилось исследование PISA-2000, еще не был создан надежный инструментарий для измерения метакогнитивной составляющей чтения. С тех пор такой инструментарий был разработан и включен в PISA-2009 (Artelt, Schiefele, & Schneider, 2001; Schlagmüller & Schneider, 2006).

Известно, что и мотивация чтения, и читательская рефлексия могут быть существенно развиты средствами школьного обучения. Поэтому информация, которую предоставляет тест PISA-2009 о развитии этих составляющих читательской грамотности, может существенно помочь в принятии управленческих решений, которые повысят качество образования в стране.

### **КАКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧИТЫВАЮТСЯ ТЕСТОМ PISA?**

Чтение – это сложноорганизованная деятельность, и не все ее элементы поддаются измерению. Для теста PISA важнейшими составляющими читательской деятельности признаны следующие три:

- **Ситуации** – разнообразные цели чтения и контексты, в которых необходимо ориентироваться с опорой на текст.
- **Текст** – разнообразные материалы для чтения.
- **Читательские умения** – когнитивные стратегии и способы работы с текстом.

Последние две составляющие в тесте PISA представлены на разных уровнях сложности.

Для того чтобы создать измерители этих трех составляющих читательской деятельности, их надо операционализировать: определить через специфические характеристики, которые позволяют разработчикам теста относить тестовые материалы и задания к определенным категориям. С помощью этих же категорий осуществляется анализ результатов тестирования. Ясно, что чтение – это целостная деятельность, и отдельные ее составляющие не существуют изолированно – каждый в своем ясно очерченном отделении. Принятое в исследовании PISA деление текстов и вопросов к ним на отдельные категории не означает строгой разделенности этих категорий. Представленные далее классификации созданы для того, чтобы



разработать сбалансированный тест и задать рамку для описания результатов тестирования.

### **Ситуации функционирования текстов**

Полезная классификация коммуникативных ситуаций, в которых чтение необходимо, предложена CEFR<sup>6</sup> для Совета Европы (Council of Europe, 1996). Первоначально эта классификация была предназначена для обучения иностранным языкам, но она пригодна и для родного языка – как основа разработки диагностического инструментария. CEFR предлагает различать следующие ситуации и цели чтения: личные, общественные, деловые и учебные.

В личных ситуациях тексты обслуживают частные интересы человека – и практические, и эмоциональные, и интеллектуальные. Такие тексты предназначены как для поддержки и развития личных отношений между людьми (письма, беллетристика, биографии), так и для удовлетворения любопытства (информационные тексты), а также для приятного досуга. Электронные формы текстов, используемых в личных ситуациях, включают персональные электронные письма, СМС, блоги дневникового типа.

В общественных ситуациях функционируют тексты, описывающие дела и заботы общественных организаций. Таковы, к примеру, официальные документы, информация об общественных событиях, газетные новости, форумы в Интернете. Такие тексты предполагают более или менее анонимные человеческие связи.

В учебных ситуациях тексты предназначаются, прежде всего, для сообщения информации, необходимой при решении каких-либо образовательных задач. Это так называемое «чтение для обучения». Обычно эти тексты назначаются преподавателем, а не являются предметом свободного выбора читателя. Классическими примерами таких текстов являются школьные учебники или электронные интерактивные обучающие программы.

Многие пятнадцатилетние учащиеся через один-два года будут заняты поиском работы, и вынуждены будут обращаться к текстам в деловых ситуациях. Здесь текст обслуживает выполнение какого-либо безотлагательного дела. Таковым может быть поиск работы в соответствующем разделе газеты или в Интернете, инструкция о том, как приступить к работе и т.д. Это так называемое «чтение для дела». Такие тексты включены в тест PISA, направленный, прежде всего, на то, чтобы оценить готовность молодых людей успешно функционировать за порогом обязательного школьного образования, применяя свои знания и умения в реальной жизни.

Эта классификация ситуаций чтения описывает контексты и цели, для которых текст был написан. Иными словами, эта классификация отражает не место, в котором реальный текст реально читается, а ту аудиторию, которой он был адресован автором. Так, многие тексты, которые читаются в классе, не писались для класса. К примеру, ученики по заданию учителя могут читать в классе стихи, но поэты писали эти стихи вовсе не для учебных целей, а (чаще всего) для личного удовольствия читателей, для их духовного и эстетического самосовершенствования. В PISA художественные тексты отнесены в категорию «личные ситуации» именно потому, что таково было их исходное предназначение. В школе также часто присутствуют тексты, предназначенные для общественных ситуаций (например, правила для членов клуба). Такие тексты в PISA отнесены в категорию

---

<sup>6</sup> Common European Framework of Reference

«общественные ситуации», вне зависимости от того, о школьном или внешкольном клубе идет речь. В то же время учебники часто читают и в школе, и дома, тем не менее, они предназначены для учебных ситуаций, и именно к ним отнесены в PISA.

Следует заметить, что четыре названных типа ситуаций чтения не строго изолированы, они пересекаются. Например, автор предназначает свой текст одновременно и для того, чтобы восхитить читателя, и для того, чтобы его просветить. Такой смешанный текст мы отнесем к «учебным и личным ситуациям».

Создатели теста PISA стремились включить в исследование читательской грамотности самые разнообразные читательские ситуации. Распределение текстов по типам читательских ситуаций в печатном варианте теста PISA-2009 практически не отличается от PISA-2000: личные – 30%, общественные – 30%, учебные – 25% деловые – 15%.

Таблица 2

### Примеры текстов, функционирующих в разных ситуациях<sup>7</sup>.

СИТУАЦИИ	ПРИМЕРЫ ТЕКСТОВ
личные	<i>Театр – и только театр.</i>
общественные	<i>Безопасность мобильных телефонов</i>
учебные	<i>Бегуны</i>
деловые	<i>Телекомьютинг</i>

### Текст

Тексты – материалы для чтения, используемые в тесте PISA, должны быть связными. Это значит, что развитый читатель в состоянии понять такой текст без обращения к дополнительным материалам. Тексты, используемые в тесте PISA, были классифицированы по четырем основаниям:

- a. *носители*: тексты печатные или электронные,
- b. *среда*<sup>8</sup>: тексты, подразумевающие и не подразумевающие участие читателя в создании информационного поля,
- c. *формат*: тексты сплошные, несплошные, смешанные и составные,
- d. *тип*: описание, повествование, рассуждение, толкование<sup>9</sup>, инструкция, переговоры<sup>10</sup>.

В тесте PISA используется еще ряд терминов для описания текстов. Это житейские названия текстов определенного типа: отчет, пьеса, расписание, письмо, обзор, эссе... Также указываются такие характеристики текстов, как объем, грамматическая сложность, предполагаемая степень знакомства читателя с предметом описания, число текстов, которые необходимо прочитать для того, чтобы ответить на один вопрос теста.

Остановимся подробнее на двух классификациях текстов – по типу и по формату.

### ТИП ТЕКСТА

Тексты с трудом поддаются классификации по типу: их не писали по текстологическим правилам, и в большинстве своем они принадлежат одновременно к нескольким типам. К примеру, глава учебника может содержать определение

<sup>7</sup> Три текста и вопросы к ним приведены в приложении. Текст «Бегуны» был открыт в PISA-2006 и доступен на сайте [www.centeroko.ru](http://www.centeroko.ru).

<sup>8</sup> По этому основанию классифицируются только электронные тексты, которые здесь не рассматриваются.

<sup>9</sup> exposition

<sup>10</sup> transaction

(*толкование*), указания на то, как выполнить задание (*инструкция*), короткий рассказ об истории открытия (*повествование*) и характеристику открытых объектов (*описание*). Тем не менее, обычно можно выделить доминирующий тип текста, и для построения надежного измерителя полезно иметь классификацию, позволяющую оценить широту и уравнированность типов текстов, представленных в тесте. PISA опирается на типологию текстов, разработанную Э. Верлихом (Werlich, 1976).

**Описание** – тип текста, информация которого относится к объектам и их пространственным свойствам. Главные вопросы, на которые отвечают описательные тексты: что это, какое оно? Импрессионистические описания рассказывают об объектах с субъективной точки зрения, технические описания стремятся к объективному взгляду на объект. Технические описания часто прибегают к несплошной форме текста – диаграммам, иллюстрациям. Карта, каталог, расписание могут служить классическими примерами таких описаний.

**Повествование** – тип текста, информация которого относится к объектам и их временным свойствам. Вопросы, на которые отвечают повествовательные тексты: когда, в какой последовательности? Почему герои повествования в заданных обстоятельствах действовали (чувствовали) именно так – ключевой тип вопросов к повествовательному тексту. *Художественные* повествовательные тексты представляют собой субъективный рассказ о событиях. *Отчеты* стремятся к объективному взгляду на события, которые могут быть проверены другими наблюдателями. Журналистские *новости* сообщают о событиях и их участниках так, чтобы дать возможность читателю сформировать собственную точку зрения. Примерами повествовательных текстов могут служить повесть, рассказ, пьеса, юмореска, биография, газетный репортаж.

Повествовательный тип текста занимает значительное место в международных исследованиях качества чтения. Некоторые повествовательные тексты описывают мир таким, каков он есть или был, и поэтому считаются фактографическими или не вымышленными. Вымышленные повествования строятся как метафорические описания мира, каким он мог бы быть, или каким он может казаться. В других широкомасштабных исследованиях (например, Национальная оценка прогресса в образовании (NAEP<sup>11</sup>); Международное исследование читательской грамотности (IEARLS<sup>12</sup>); Программа «Изучение качества чтения и понимания текста» (PIRLS<sup>13</sup>)) главная классификация текстов – это их деление на фактографические и литературные (прежде всего – художественные). В NAEP такая классификация отражена в различении целей чтения (чтение для получения литературного опыта и чтение для получения информации или для того, чтобы выполнить задание). В PIRLS – практически та же классификация: литературный опыт и получение и использование информации. Это различие становится все более расплывчатым по мере того, как современные авторы, рассказывая свои вымышленные истории, используют формы и структуры, типичные для фактографических повествований.

В PIRLS используются и фактографические, и художественные тексты, и тексты, которые нельзя строго отнести к какому-либо из этих классов. Исследование PISA не пытается измерить разницу в грамотности чтения фактографических и художественных текстов. В тесте PISA художественные тексты входят в категорию «повествование». Доля повествовательных текстов в печатном варианте PISA 2009 и 2000 годов – около 15%.

---

<sup>11</sup> the National Assessment of Educational Progress

<sup>12</sup> the IEA Reading Literacy Study

<sup>13</sup> IEA Programme in International Reading Literacy Study

**Толкование** – тип текста, который дает законченную характеристику понятия в сложном взаимодействии его элементов. Ключевой тип вопросов к этому типу текстов – как (X связано с Y)? В форме толкования могут быть написаны самые разнообразные тексты. Назовем основные. В *эссе* дается толкование понятий с точки зрения автора. *Определение* объясняет связь термина или названия с другими понятиями. *Объяснение* раскрывает эту связь в более развернутой, аналитической форме. *Резюме* – это синтетическое толкование, призванное выразить содержание текста в сжатом виде. *Протокол* – это краткое выражение содержания презентации или собрания. *Комментарий* к тексту – аналитико-синтетическая форма толкования значений текста – как художественного, так и любого другого.

**Рассуждение** – тип текста, который описывает отношения между утверждениями. В большинстве своем рассуждения отвечают на вопрос – почему? Рассуждения делятся на тексты, направленные преимущественно на убеждение читателя, и тексты, аргументированно разъясняющие читателю мнение автора. Отдельную группу составляют *отзыв* и *научное рассуждение*. *Отзыв* – это рассуждение о том, как идеи одного автора соотносятся с идеями другого автора. *Научное рассуждение* – такая форма описания связей между утверждениями, при которой читатель получает возможность реконструировать логику автора для того, чтобы самостоятельно установить истинность или ложность авторских утверждений и их связей.

**Инструкция** (иногда называемая предписанием, приказом) – тип текста, который содержит указания к действию и отвечает на вопрос «что делать?». Правило, устав, законодательный акт – примеры инструкций, требующие определенного поведения, основанного на анонимном авторитете общественного мнения или властных структур. Примерами житейских инструкций служат кулинарные рецепты, диаграммы, описывающие, как оказывать первую помощь, или руководства для пользователей любых приборов.

**Переговорный** текст направлен на организацию взаимодействия для достижения общей цели. Например, это переписка по поводу встречи – деловой или частной. Прежде чем появилась электронная переписка, этот тип коммуникации был представлен значительной долей писем и являлся целью многих телефонных звонков. Этот тип текстов не входит в типологию, разработанную Эгоном Верлихом (E. Werlich, 1976), и впервые используется в PISA.

## ФОРМАТ ТЕКСТА

*Сплошные тексты* обычно состоят из предложений, которые соединены в абзацы. Абзацы в свою очередь могут быть соединены в параграфы, главы и т.д. Абзацы и более крупные единицы текста организованы иерархически и обозначены заголовками и подзаголовками, которые помогают читателю разобраться в иерархической организации текста, в частности – указывают на завершенность каждой части текста. Поиск информации в сплошном тексте нередко облегчен такими деталями, как размер и форма шрифтов (курсив, жирный шрифт и пр.). Существует группа указаний на тип связи информационных элементов текста. Так, последовательность элементов может быть подчеркнута с помощью нумерации или числительных (первый, второй и пр.). Логические связи выделены с помощью слов-указателей: *поэтому, за это, с тех пор как...* Опора на формальные указатели текста – важный навык эффективных читателей.

*Несплошные тексты* требуют несколько иных читательских навыков, так как организованы иначе, содержат особые связи информационных единиц текста и особые формальные указатели на эти связи (например, названия осей графика).

Списки, таблицы, графики, диаграммы, объявления, расписания, каталоги, индексы, формы – вот далеко неполный перечень несплошных текстов, используемых в тесте PISA.

*Смешанные тексты* соединяют черты сплошных и несплошных текстов. Вербальные и невербальные (например, графические) элементы смешанных текстов дополняют друг друга. Современные авторы все чаще используют смешанную форму презентации своих идей; сегодняшние журналы и веб-страницы по большей части состоят из текстов смешанной формы.

*Составные тексты* соединяют несколько текстов, каждый из которых был создан независимо от другого и является связным и законченным. Эти несколько текстов соединены вместе для диагностических целей теста PISA. К примеру, могут быть соединены тексты, авторы которых выражают взаимоисключающие или взаимодополняющие точки зрения. К примеру, рекламные листы нескольких туристических компаний могут давать туристам указания сходные или противоречащие друг другу. Части составного текста могут иметь единый формат (например, два сплошных текста), а могут и различаться по формату.

Распределение текстов по форме в печатном варианте<sup>14</sup> теста PISA-2009 таково: сплошные – 60%, несплошные – 30%, смешанные – 5%, составные – 5%.

Смешанные и составные тексты, которые требуют от читателя особых навыков и стратегий интеграции единиц информации в единое сообщение, выделяется в тесте PISA начиная с 2009 г. В PISA-2000 эти тексты (и вопросы к ним) относились либо к сплошным, либо к несплошным. Разработчики PISA-2009 преднамеренно создавали такие вопросы, которые предполагают связывание единиц информации, представленной в разной форме. Еще совсем недавно сплошная вербальная форма представления информации была преобладающей – по крайней мере, во взрослом мире. Сейчас это уже не так, и согласно существующим тенденциям вскоре преобладающей станет несплошная, смешанная и составная форма сообщения. Поэтому для молодых людей чрезвычайно важно научиться свободно получать информацию, представленную в любой форме.

Таблица 3

### Примеры текстов разных форматов<sup>15</sup>.

<b>Формат текста:</b>	<b>Примеры текстов:</b>
сплошной	<i>Театр – и только театр.</i>
несплошной	<i>Безопасность мобильных телефонов</i>
смешанный	<i>Озеро Чад</i>
составной	<i>Телекомьютинг</i>

В таблице 4 приведены данные по грамотности чтения сплошных и несплошных текстов в странах – участницах PISA-2009. 65 стран выстроены в порядке убывания среднего балла по общей шкале читательской грамотности в PISA-2009. Указан средний балл по 1000-балльной шкале, измеряющей читательскую грамотность. Светло-серым цветом выделены показатели, значимо превышающие средние данные по странам ОЭСР. Белым цветом выделены показатели, которые статистически не отличаются от среднего по ОЭСР. Темно-серым цветом выделены показатели, которые значимо ниже среднего по ОЭСР. Для удобства сравнения с предыдущими годами несплошная, смешанная и составная

<sup>14</sup> Для сравнения: распределение текстов по форме в электронном варианте теста PISA-2009 таково: сплошные – 10%, несплошные – 10%, смешанные – 10%, составные – 70%.

<sup>15</sup> Три текста и вопросы к ним приведены в приложении. Текст «Озеро Чад» был открыт в PISA-2006 и доступен на сайте [www.centeroko.ru](http://www.centeroko.ru).

формы текста объединены в одну категорию «несплошные тексты». Положительные значения разницы между баллами, полученными за сплошные и несплошные тексты, говорит о том, что в среднем 15-летние учащиеся этой страны лучше понимают сплошные тексты. Отрицательные значения говорят о том, что они лучше понимают несплошные тексты. Значок ↓ указывает на то, что в стране наметилась тенденция к уменьшению абсолютной величины разрыва между пониманием сплошных и несплошных текстов. Значок ↑ указывает на противоположную тенденцию. Знаки = и ≈ указывают на то, что ситуация не изменилась или почти не изменилась (изменилась не более, чем на 3 балла).

Таблица 4

**Сравнение стран по грамотности чтения  
сплошных и несплошных текстов.**

№	Страны-участницы PISA-2009	Общий балл 2009	Сплошные тексты 2009	Несплошные тексты 2009	Разница в умении читателя понимать сплошной и несплошной текст		
					2009	2000	тенденция
1	Шанхай (Китай)	556	564	539	25		
2	Республика Корея	539	538	542	-4	13	↓
3	Финляндия	536	535	535	1	-10	↓
4	Гонконг (Китай)	533	538	522	16		
5	Сингапур	526	522	539	-17		
6	Канада	524	524	527	-3	0	≈
7	Новая Зеландия	521	518	532	-14	-13	≈
8	Япония	520	520	518	3	3	=
9	Австралия	515	513	524	-11	-13	≈
10	Нидерланды	508	506	514	-8		
11	Бельгия	506	504	511	-7	-13	↓
12	Норвегия	503	505	498	8	-2	↑
13	Эстония	501	497	512	-15		
14	Швейцария	501	498	505	-7	-2	↑
15	Польша	500	502	496	7	4	≈
16	Исландия	500	501	499	2	9	↓
17	США	500	500	503	-3	-2	≈
18	Лихтенштейн	499	495	506	-11	1	↑
19	Швеция	497	499	498	1	-5	↓
20	Германия	497	496	497	-1	-2	≈
21	Ирландия	496	497	496	0	-2	≈
22	Франция	496	492	498	-7	-18	↓
23	Тайвань	495	496	500	-4		
24	Дания	495	496	493	4	-2	≈
25	Великобритания	494	492	506	-14	-12	≈
26	Венгрия	494	497	487	10	2	↑
27	Португалия	489	492	488	4	14	↓
28	Макао (Китай)	487	488	481	7		
29	Италия	486	489	476	13	11	≈
30	Латвия	484	484	487	-3	15	↓
31	Словения	483	484	476	8		
32	Греция	483	487	472	15	27	↓
33	Испания	481	484	473	12	0	↑
34	Чехия	478	479	474	5	-9	↓
35	Словакия	477	479	471	8		
36	Хорватия	476	478	472	6		

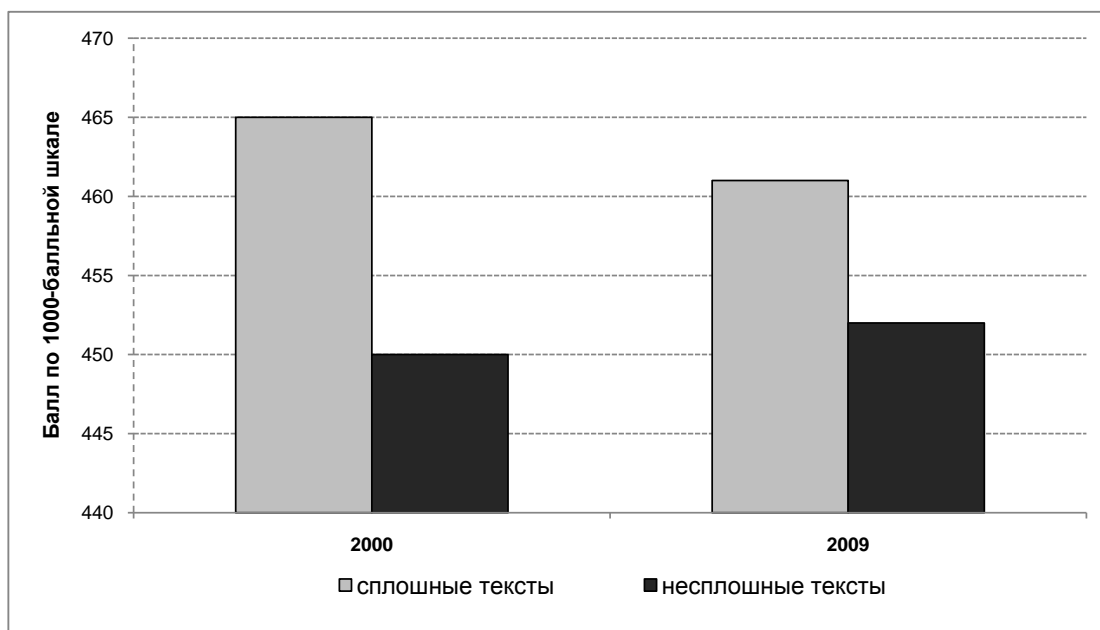
№	Страны-участницы PISA-2009	Общий балл 2009	Сплошные тексты 2009	Несплошные тексты 2009	Разница в умении читателя понимать сплошной и несплошной текст		
					2009	2000	тенденция
37	Израиль	474	477	467	10		
38	Люксембург	472	471	472	0	1	≈
39	Австрия	470	470	472	-2	2	≈
40	Литва	468	470	462	8		
41	Турция	464	466	461	5		
42	Дубай (ОАЭ)	459	461	460	1		
<b>43</b>	<b>Россия</b>	<b>459</b>	<b>461</b>	<b>452</b>	<b>8<sup>16</sup></b>	<b>15</b>	<b>↓</b>
44	Чили	449	453	444	9		
45	Сербия	442	444	438	6		
46	Болгария	429	433	421	11		
47	Уругвай	426	429	421	8		
48	Мексика	425	426	424	1	30	↓
49	Румыния	424	423	424	-1		
50	Таиланд	421	423	423	0		
51	Тринидад и Тобаго	416	418	417	1		
52	Колумбия	413	415	409	6		
53	Бразилия	412	414	408	6	42	↓
54	Черногория	408	411	398	13		
55	Иордания	405	417	387	30		
56	Тунис	404	408	393	15		
57	Индонезия	402	405	399	7		
58	Аргентина	398	400	391	9		
59	Казахстан	390	399	371	28		
60	Албания	385	392	366	26		
61	Катар	372	375	361	14		
62	Панама	371	373	359	14		
63	Перу	370	374	356	18		
64	Азербайджан	362	362	351	11		
65	Кыргызстан	314	319	293	26		

Source: OECD PISA 2009 database.

Из цифр, приведенных в таблице 4, наглядно видно, что в мире преобладают две тенденции – к сохранению status quo (42% стран – в основном это касается стран с небольшим исходным разрывом между пониманием сплошных и несплошных текстов) и к снижению разрыва (42% стран). Лишь в 16% стран разрыв между пониманием сплошных и несплошных текстов увеличился; во всех этих странах исходный показатель был минимальным (от -2 до 2 баллов). Иными словами, мир в целом чутко реагирует на требования современности воспитывать читателей, для которых понятным является любой формат текста.

Россия относится к числу таких стран. На рис. 2 показано, за счет чего в нашей стране уменьшился разрыв между пониманием сплошных и несплошных текстов: немного (на 2 балла) улучшился показатель понимания несплошных текстов, столь же незначимо (на 4 балла) уменьшился показатель понимания сплошных текстов. Таким образом, нам, российским педагогам, есть над чем работать, и понятно направление этой работы: разрыв в понимании сплошных и несплошных текстов необходимо и далее сокращать, но не за счет ухудшения в понимании сплошных текстов.

<sup>16</sup> Данные приводятся с учетом округления.



**Рис. 2.** Россия: средние баллы по шкалам «понимание сплошных текстов» и «понимание несплошных текстов».

### Читательские умения

Здесь речь пойдет о тех задачах и способах их решения (стратегиях), которые использует читатель для того, чтобы проложить собственный путь по тексту и между текстами. Для того чтобы лучше понимать этот аспект исследования PISA, надо уделить некоторое время терминологии. Тест PISA различает пять читательских умений, названия которых представлены в таблице 5.

Таблица 5

#### Соотношение английской и русской терминологии, используемой в международных мониторингах для описания читательских действий

Английское название умения	Перевод	Задача читателя	Русское название умения
1. retrieving information <sup>17</sup>	RETRIVE – восстановить, вернуть, вычитать ( <i>информацию из текста</i> )	Извлечь эксплицитную информацию и заполнить «зазоры» текста. Восстановить реалии, описанные в тексте.	Извлечение информации из текста
2. forming a broad understanding	Создание широкого понимания	Связать отдельные авторские сообщения в целостную картину.	Создание общего понимания текста
3. developing an interpretation	INTERPRET – толковать, объяснять, интерпретировать, перевести ( <i>на свой язык</i> ), понять информацию, сообщенную в тексте	Понять, что хотел сказать мне (читателю) автор.	Понимание информации, сообщенной в тексте, ее перевод на язык читателя (интерпретация)

<sup>17</sup> Это действие включает действие, которое в тесте PIRLS рассматривается отдельно: straightforward inferences – простые умозаключения.



Английское название умения	Перевод	Задача читателя	Русское название умения
4. reflecting on and evaluating the content of a text	REFLECT – размышлять EVALUATE – оценивать	Размышлять о содержании информации, сообщенной в тексте. Отнестись к тому, что сообщил автор читателю: дать свою оценку сказанному. Поместить авторское сообщение в собственный контекст.	Размышление о содержании текстового сообщения и его оценка
5. reflecting on and evaluating the form of a text		Размышлять о форме авторского сообщения. Дать свою оценку формы высказывания.	Размышление о форме текстового сообщения и ее оценка

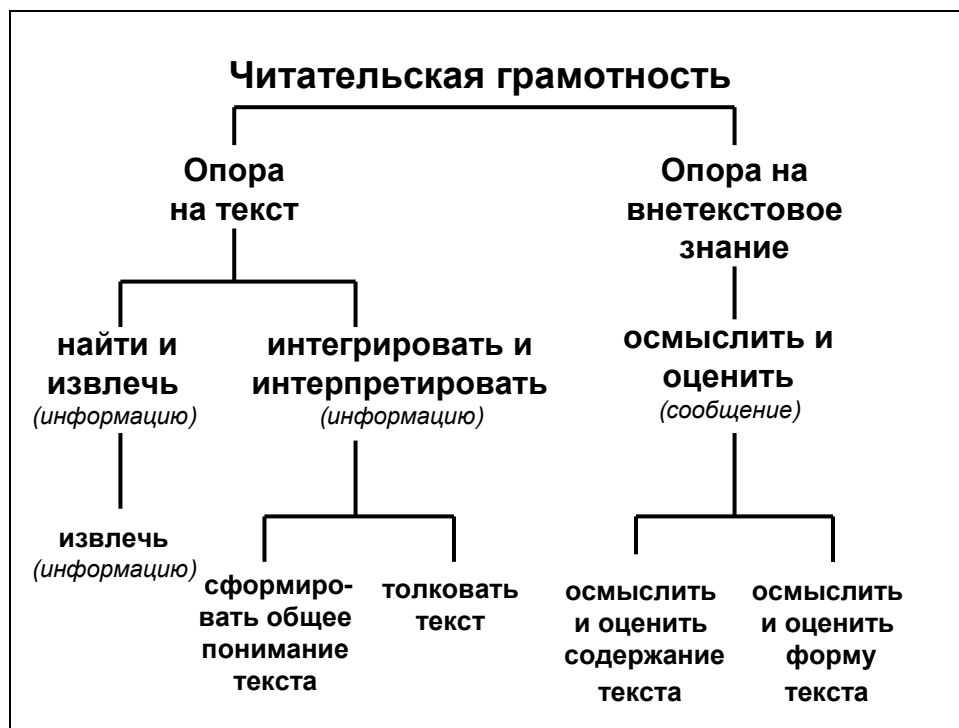
Строение теста PISA не позволяет построить отдельную шкалу для измерения каждого из пяти названных умений. Поэтому эти пять шагов к полному и глубокому пониманию текста укрупнены в три читательских умения и соответствующие им действия:

1. Найти доступ к информации и извлечь ее<sup>18</sup>.
  2. Сформировать общее понимание текста и перевести информацию текста на язык читателя.
  3. Размышлять о содержании и форме текстового сообщения, оценивать его.
- Далее будут использованы **сокращенные названия** этих трех действий:
1. найти и извлечь (*сообщение или информацию*),
  2. интегрировать и интерпретировать (*сообщение*), или – по-русски: связывать и толковать,
  3. осмыслить и оценить (*сообщение*).

Выполняя первое действие, читатель концентрируется, прежде всего, на отдельных фрагментах информации текста. Выполняя второе действие, читатель соединяет эти фрагменты в общую картину. Выполняя третье действие, читатель соотносит сообщение текста с внетекстовой информацией. На рис. 3 представлены связи всех названных выше читательских умений.

---

<sup>18</sup> access and retrieve



**Рис. 3.** Связи читательских умений.

### **УМЕНИЕ ПЕРВОЕ: НАЙТИ и ИЗВЛЕЧЬ** *(информацию из текста)*

Здесь речь пойдет об извлечении из текста одного или нескольких фрагментов информации. Таким фрагментом может быть, к примеру, качество работника, требуемое работодателем, или местный телефонный код, или факт, подтверждающий (опровергающий) высказанную точку зрения.

В обыденной жизни читатели регулярно извлекают информацию из текстов. Чтобы это сделать, необходимо бегло просмотреть (сканировать) весь текст и выделить ту его часть (например, страницу в сплошном тексте, таблицу или список), где искомая информация содержится. Чаще всего искомая информация находится в какой-то одной части текста, но иногда она занимает несколько предложений, или несколько клеточек таблицы, или несколько строк списка.

Отвечая на вопросы теста, которые требуют извлечения информации, учащиеся должны связать существенные детали вопроса (искомое свойство объекта, время, место или обстоятельства действия) и соответствующие детали текста. Иногда эта связь прямая, буквальная – по совпадающим ключевым словам, иногда косвенная – синонимическая. Искомая информация всегда содержится в тексте в достаточно явном виде. В формулировке вопроса также эксплицитно указано – что (какую именно информацию) требуется найти.

Вопросы на извлечение информации могут иметь разную степень определенности. Пример предельно определенного вопроса: определить по тексту или по таблице, в какое время или в каком месте нечто происходит. Еще раз подчеркнем – текст или таблица содержат эту информацию в явном виде. Несколько более трудны вопросы, ответ на которые содержится в тексте в синонимическом виде. Поиск такой информации требует навыков категоризации. Например, два понятия надо отнести к общей категории или, напротив, различить между двумя

сходными понятиями, относящимися к разным категориям. Разные уровни читательской опытности могут быть измерены за счет систематического варьирования элементов вопроса, которые определяют его сложность.

*Извлечение информации* – это процесс выбора искомого сообщения. *Поиск информации* – это процесс определения места, где эта информация содержится. Некоторые вопросы теста предполагают только извлечение информации. В большей степени это относится к печатному тексту, все части которого читатель может увидеть непосредственно. (В электронном тексте читателю при поиске информации зачастую приходится обращаться к гиперсвязям.) При поиске информации в печатном тексте читатель может ориентироваться на подзаголовки и таким образом определить часть текста, содержащую искомое сообщение. Трудность поиска информации определяется числом страниц, которые надо просмотреть для определения нужного места в тексте, объемом искомого сообщения, а также тем, сообщает ли вопрос о месте локализации искомого сообщения в тексте.

## **УМЕНИЕ ВТОРОЕ: ИНТЕГРИРОВАТЬ И ИНТЕРПРЕТИРОВАТЬ** (сообщения текста)

Чтобы понять внутренний смысл текста, его отдельные сообщения необходимо связать друг с другом и истолковать.

*Толкование* или *интерпретация* предполагает извлечение из текста такой информации, которая не сообщается напрямую. Иногда для этого нужно установить скрытую связь, иногда понять подразумеваемое сообщение, осмыслить подтекст. Истолковывая текст, читатель делает явными скрытые допущения или утверждения как всего текста, так и любой его части. Толкование опирается на целый ряд умственных действий. К примеру, для ответа на вопрос учащимся приходится иногда делать выводы из сообщения текста, различать главные и второстепенные детали, кратко формулировать основные мысли или на основе сказанного в тексте умозаключать о предшествующем событии.

*Интеграция* или *связывание* отдельных сообщений текста в единое целое свидетельствует о том, что читатель понимает, что соединяет элементы текста – от отдельных предложений или абзацев до частей составных текстов. В каждом случае связать единицы информации означает определить их общую роль в тексте, к примеру, показать сходство или различие, обнаружить причинно-следственные связи и т.п.

И связывание отдельных сообщений текста, и их истолкование необходимы для того, чтобы построить общее, целостное понимание текста. Учащиеся могут продемонстрировать начальное понимание целостности текста, назвав его главную тему или основное назначение. Определение главной идеи предполагает установление иерархии высказанных в тексте мыслей, показывает, может ли читатель отделить главное от второстепенного или узнать главную идею в определенном высказывании или заглавии текста. Примеры вопросов на связывание и истолкование текста: учащиеся просят придумать название или сочинить вступление к тексту, объяснить порядок действий в простой инструкции, восстановить названия осей на графике или столбиков в таблице, дать характеристику герою повествования или объяснить назначение карты или рисунка. Некоторые вопросы фокусируют читателя на определенной части текста, другие обращены ко всему тексту.

И связывание единиц информации, и их истолкование необходимы для того, чтобы построить более глубокое, полное и детализированное понимание прочитанного. Вопросы, выясняющие глубину понимания, требуют чаще всего логики – например, чтобы учесть способ организации информации в тексте, определить намерения автора, пояснить значение слова или эпизода, которые придают общему значению текста особые оттенки.

В процессе чтения между связыванием и истолкованием информации устанавливаются тесные двусторонние отношения. Связыванию единиц информации в значащее целое всегда предшествует акт толкования значения каждой из соединенных единиц. Объединение единиц текста в целое инициирует новый акт толкования этой более крупной единицы, которая в свою очередь ждет связи с другими единицами текста.

### **УМЕНИЕ ТРЕТЬЕ: ОСМЫСЛИТЬ И ОЦЕНИТЬ**

*(сообщение текста)*

Читатель, умеющий осмыслить и оценить прочитанное, способен связать сообщение текста с собственными убеждениями и опытом. Осмысление и оценка предполагают опору на знания, идеи и чувства, известные читателю до знакомства с текстом. Вопросы на осмысление требуют от читателя обращения к собственному опыту или знаниям для того, чтобы сравнивать, противопоставлять и предполагать. Вопросы на оценку предлагают читателю высказать суждение, основанное на его личных нормах и мерах.

Чтобы *осмыслить и оценить содержание текста*, читатель должен связать информацию текста с другими внетекстовыми источниками информации, например – согласиться или не согласиться с утверждением текста. Часто читателя просят высказать и обосновать свою собственную точку зрения на предмет, обсуждаемый в тексте. Чтобы это сделать, читателю нужно, во-первых, создать собственное толкование текста, во-вторых, соотнести его со своими убеждениями или знаниями, почерпнутыми из других текстов. Чтобы справиться с такой работой, читателю необходимо обладать как общими, так и специальными знаниями, а также способностью к абстрактному мышлению.

Примеры вопросов на осмысление и оценку содержания текста: подтвердить какое-либо утверждение текста на основе собственного опыта или оценить утверждение текста с точки зрения собственных моральных или эстетических представлений; высказать свое мнение о качестве приведенных в тексте доказательств. Внетекстовая информация может содержаться в явном виде в формулировке вопроса, но нередко составители вопросов исходят из того, что пятнадцатилетние учащиеся располагают нужным опытом (например, ходили в кино).

Чтобы *осмыслить и оценить форму текста*, читатель должен посмотреть на текст со стороны, оценить его объективно и высказаться по поводу качества и уместности текста в целом и отдельных его элементов. Для того чтобы это сделать, необходимо иметь чувство стиля, жанра, структуры текста и коммуникативных ситуаций, в которых текст функционирует. При оценке того, удался ли автору портрет героини или насколько авторские высказывания убедительны, важно обращать внимание не только на главные характеристики текста, но и на детали.

Например, полезно чувствовать, как выбор эпитета может повлиять на интерпретацию.

Примеры вопросов на осмысление и оценку формы текста: определить ценность текста для решения определенной задачи, высказать и обосновать суждение о том, достиг ли автор той или иной цели, используя конкретный прием построения текста. В некоторых вопросах предлагается на основе анализа авторского стиля определить авторские задачи или его отношение, скажем, к героине повествования.

Умение осмыслить и оценить текст особенно остро востребовано при чтении электронных сообщений, которые не проходят все инстанции рецензирования и редактирования, принятые в традиционных печатных изданиях. Критический анализ информации, разумеется, необходим и читателю печатных текстов, чтобы не стать легкой жертвой иных недобросовестных или чрезмерно предвзятых авторов.

### **СВЯЗЬ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ**

Читательские умения взаимосвязаны: невозможно какие-либо единицы информации связать между собой и истолковать до тех пор, пока они не будут извлечены из текста; невозможно осмыслить и оценить сообщение текста до тех пор, пока единицы его информации не будут связаны между собой и истолкованы.

Тем не менее, для задач диагностики читательской грамотности каждый вопрос теста PISA отнесен к одному из трех читательских умений – по его преобладающим характеристикам. При этом мы отдаем себе отчет в том, что в ответе на любой вопрос теста в той или иной мере участвуют все три читательских умения как составляющие единого процесса понимания. Вне зависимости от уровня читательской грамотности, любой учащийся имеет возможность продемонстрировать определенный уровень владения каждым читательским умением. Все три читательских умения входят в репертуар читателя любого уровня компетентности.

В реальном мире читательские задачи, предполагающие поиск информации, решаются в практически безграничном пространстве. В мире печатных текстов мы отправляемся в библиотеку, роемся в каталоге, просматриваем тома на полках, откладываем то, что нам показалось подходящим, «сканируем» оглавление, пролистываем страницы и лишь после этого выбираем один или несколько источников. В электронном мире это процесс еще более изощренный и разнообразный, но в любом случае поиск информации требует ее оценки и интеграции.

В практике тестирования, основанного на печатных текстах, мы не имеем возможности измерить сноровку читателя в поиске источников информации. Широкомасштабные исследования чтения традиционно имеют дело с короткими, четко структурированными текстами. Появление электронного варианта PISA позволит преодолеть это ограничение.

Для того чтобы проследить тенденции развития читательской грамотности между 2000 и 2009 гг., в PISA-2009 были сохранены те же пропорции вопросов на каждое читательское умение, что и в PISA-2000:

- **найти и извлечь** (*информацию из текста*) – 25%,
- **интегрировать и интерпретировать** (*сообщения текста*) – 50%,
- **осмыслить и оценить** (*сообщение текста*) – 25%.

Таблица 6

## Примеры вопросов на каждое читательское умение

Читательские умения, необходимые для ответа на вопрос:	Примеры вопросов:
<b>найти и извлечь</b>	Театр – и только театр ( <i>вопрос 3</i> ).
<b>интегрировать и интерпретировать</b>	Безопасность мобильных телефонов ( <i>вопросы 2 и 9</i> ). Театр – и только театр ( <i>вопросы 4, 6, 7</i> ). Телекомьютинг ( <i>вопрос 1</i> ).
<b>осмыслить и оценить</b>	Безопасность мобильных телефонов ( <i>вопросы 6 и 11</i> ). Телекомьютинг ( <i>вопрос 7</i> ).

В таблице 7 приведены данные по отдельным шкалам читательской грамотности в странах – участницах исследования PISA. 65 стран выстроены в порядке убывания среднего балла по шкале читательской грамотности в PISA-2009. Указан средний балл по 1000-балльной шкале, измеряющей читательскую грамотность. Показатели, значимо превышающие средние данные по странам ОЭСР, расположены на светло-сером фоне. На белом фоне расположены показатели, которые статистически не отличаются от среднего по ОЭСР. Темно-серым фоном отмечены показатели, которые значимо ниже среднего по ОЭСР.

Таблица 7

## Сравнение стран по отдельным шкалам читательской грамотности

Страны-участницы PISA 2009	Шкалы читательской грамотности			
	Общий балл	Найти и извлечь информацию	Интегрировать и интерпретировать	Осмыслить и оценить
Шанхай (Китай)	556	549	558	557
Республика Корея	539	542	541	542
Финляндия	536	532	538	536
Гонконг (Китай)	533	530	530	540
Сингапур	526	526	525	529
Канада	524	517	522	535
Новая Зеландия	521	521	517	531
Япония	520	530	520	521
Австралия	515	513	513	523
Нидерланды	508	519	504	510
Бельгия	506	513	504	505
Норвегия	503	512	502	505
Эстония	501	503	500	503
Швейцария	501	505	502	497
Исландия	500	500	503	498
Польша	500	507	503	496
США	500	492	495	512
Лихтенштейн	499	508	498	498
Швеция	497	505	494	502
Германия	497	501	501	491
Ирландия	496	498	494	502
Франция	496	492	497	495
Тайвань	495	496	499	493
Дания	495	502	492	493
Великобритания	494	491	491	503

Страны-участницы PISA 2009	Шкалы читательской грамотности			
	Общий балл	Найти и извлечь информацию	Интегрировать и интерпретировать	Осмыслить и оценить
Венгрия	494	501	496	489
Португалия	489	488	487	496
Макао (Китай)	487	493	488	481
Италия	486	482	490	482
Латвия	484	476	484	492
Словения	483	489	489	470
Греция	483	468	484	489
Испания	481	480	481	483
Чехия	478	479	488	462
Словакия	477	491	481	466
Хорватия	476	492	472	471
Израиль	474	463	473	483
Люксембург	472	471	475	471
Австрия	470	477	471	463
Литва	468	476	469	463
Турция	464	467	459	473
Дубай (ОАЭ)	459	458	457	466
<b>Россия</b>	<b>459</b>	<b>469</b>	<b>467</b>	<b>441</b>
Чили	449	444	452	452
Сербия	442	449	445	430
Болгария	429	430	436	417
Уругвай	426	424	423	436
Мексика	425	433	418	432
Румыния	424	423	425	426
Таиланд	421	431	416	420
Тринидад и Тобаго	416	413	419	413
Колумбия	413	404	411	422
Бразилия	412	407	406	424
Черногория	408	408	420	383
Иордания	405	394	410	407
Тунис	404	393	393	427
Индонезия	402	399	397	409
Аргентина	398	394	398	402
Казахстан	390	397	397	373
Албания	385	380	393	376
Катар	372	354	379	376
Панама	371	363	372	377
Перу	370	364	371	368
Азербайджан	362	361	373	335
Кыргызстан	314	299	327	300

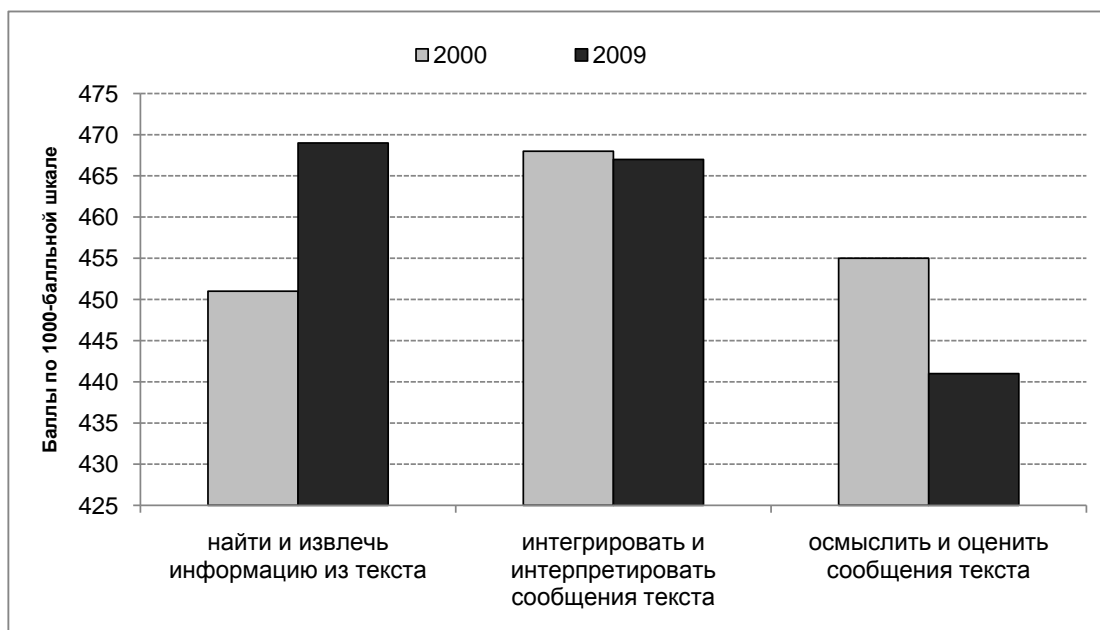
Source: OECD PISA 2009 database.

Лишь в шести странах (Испания, Республика Корея, Люксембург, Румыния, Сингапур, Эстония) практически нет различий в сформированности отдельных читательских умений у 15-летних учащихся (показатели по шкалам различаются менее чем на 5 баллов). В большинстве стран наблюдается диспропорция между читательскими умениями учащихся. В 42% стран учащиеся продемонстрировали

лучшие<sup>19</sup> результаты по шкале «умение осмыслить и оценить сообщение текста». Для 37% стран преобладающей в профиле чтения оказалась шкала «умение найти и извлечь информацию из текста». Умение интегрировать и интерпретировать информацию текста оказывается отчетливой вершиной читательского профиля гораздо реже – в 12% стран.

Ясно, что за разными профилями чтения лежит разная история обучения работе с текстами. Там, где сильной стороной читательской грамотности является умение осмыслять и оценивать сообщения текста, читателей приучали в первую очередь задаваться вопросом: что этот текст изменяет в *моей* картине мира? Там, где сильной стороной читательской грамотности является умение тщательно вычитывать сообщения текста, читателей приучали в первую очередь задаваться вопросом: как видит мир *автор* этого текста? Ясно, что и тот и другой подход к тексту требует умения интегрировать и интерпретировать текстовые сообщения. Ясно, что оба подхода являются односторонними; развитый читатель, с одной стороны, точно и полно понимает авторское сообщение, а с другой стороны, способен к конструктивному мысленному диалогу с автором. Данные, приведенные в таблице 7, убедительно свидетельствуют о том, что сегодняшний мир образования еще весьма далек от желанного результата – воспитать компетентного читателя.

Российские 15-летние учащиеся в 2009 году демонстрируют относительно (значимо ниже среднего уровня по странам ОЭСР) умелость в вычитывании и интерпретации авторских сообщений и слабость в умении выразить свое мнение по поводу прочитанного, включить сообщение текста в контекст собственного опыта, критически отнестись к авторскому сообщению. Что изменилось в читательском профиле российских учащихся за девять лет? На этот вопрос отвечают данные, приведенные на рис. 4. Мы видим, что в России существенно (на 18 баллов) вырос показатель «умение находить и извлекать информацию из текстов», однако не менее существенно (на 14 баллов) уменьшился показатель «умение осмыслять и оценивать сообщения текстов».



**Рис. 4.** Динамика читательских действий российских 15-летних учащихся.

<sup>19</sup> Более чем на 10 баллов выше, чем по обеим или по одной шкале, измеряющей другие читательские умения.



## **ИЗМЕРЕНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ**

### **Трудность задания**

Тест PISA создан для того, чтобы получить информацию о читательской грамотности учащегося, заканчивающего обязательное образование. Каждое задание теста моделирует условия реальных читательских задач, которые встают перед подростками и взрослыми людьми в школе и за пределами школы. По трудности задания теста варьируются от самых простых, требующих поверхностного и буквального понимания, до самых сложных, требующих глубокого, изощренного, многоуровневого понимания. Создатели теста могут варьировать трудность задания, опираясь на следующие представления о факторах, определяющих эту трудность (Kirsch, 2001; Kirsch & Mosenthal, 1990).

Трудность **поиска и извлечения** информации из текста определяют следующие факторы:

- число единиц информации, которые читателю надо найти,
- количество «зияний» в тексте, которые читателю надо мысленно восстановить,
- объем и однозначность единиц информации, между которыми читателю предстоит сделать выбор,
- объем и сложность текста.

Трудность **интеграции и интерпретации** сообщений текста определяют следующие факторы:

- число единиц информации, которые читателю надо связать в единую картину,
- тип связи между единицами информации, который требуется установить (например, найти сходство, как правило, легче, чем найти различие),
- наличие конкурирующих единиц информации, между которыми читателю предстоит сделать выбор,
- характер текста: чем он длиннее, чем более абстрактен, чем меньше читатель знаком с предметом обсуждения, тем труднее соединить сообщения текста в общую картину.

Трудность **осмысления и оценки** сообщений текста определяют следующие факторы:

- требуемый тип осмысления (например, сравнить два факта легче, чем построить предположение на основе этих фактов),
- тип внетекстового знания, которое необходимо читателю для понимания текста (например, труднее ответить на вопрос, которые требует не общежитейского, а специализированного знания),
- размер и степень абстрактности текста.

Трудность вопросов к **сплошным текстам** определяют следующие факторы:

- размер текста,
- четкость и прозрачность его структуры,
- явственность связи отдельных частей текста с его общей темой,

- наличие таких формальных характеристик текста, как абзацы, подзаголовки и другие знаки, структурирующие изложение.

Трудность вопросов к **несплошным текстам** определяют следующие факторы:

- объем информации в тексте,
- тип связи между частями текста (например, с простыми списками легче иметь дело, чем со сложноорганизованными реестрами),
- наличие формальных характеристик связи между частями текста (например, специальное форматирование),
- место расположения искомой информации (например, в основном тексте ее легче найти, чем в сноске).

### Форма вопроса

Для того чтобы проследить тенденции в развитии читательской грамотности, в тесте PISA из года в год поддерживается общая пропорция открытых и закрытых вопросов в тесте. *Открытые вопросы* предполагают более или менее развернутые свободные ответы, требующие экспертной оценки. Ответы учащихся на *закрытые вопросы* не требуют экспертной оценки, они могут быть оценены в автоматизированном режиме. Наиболее классические закрытые вопросы предполагают выбор одного верного ответа из четырех-пяти вариантов, заданных в готовом виде. Более сложные типы закрытых вопросов предполагают, например, расположить события повествования во временной последовательности (поставить нужные цифры в заданном списке событий). В эту же категорию вопросов, не требующих экспертной оценки, попадают и такие, где читателю приходится самому написать одно-два слова, например, выписать слово из текста (при этом в тексте есть только одно слово, правильно отвечающее на вопрос). В таблице 8 представлено отношение между разными формами вопросов, использованных в PISA-2009. Следует подчеркнуть, что для осмысления и оценки сообщения текста открытая форма вопроса является основной, так как здесь необходимо оценить, прежде всего, качество рассуждения читателя, а не «правильность» его оценок.

Таблица 8

### Отношение между разными формами вопросов, измеряющими три читательских действия

Читательское действие:	% вопросов, требующих экспертной оценки	% вопросов, не требующих экспертной оценки	% в тесте
<b>Найти и извлечь</b> ( <i>информацию из текста</i> )	11	14	25
<b>Интегрировать и интерпретировать</b> ( <i>сообщение текста</i> )	14	36	50
<b>Осмыслить и оценить</b> ( <i>сообщение текста</i> )	18	7	25
ВСЕГО	43	57	100

## **Балльная оценка ответа**

Оценка каждого ответа каждого учащегося делается в строгом соответствии с правилами, подробно описанными в Руководстве по оценке ответов к вопросам теста PISA, которое разработано и согласовано группой международных экспертов. Использование этого руководства предполагает специальную тренировку специалистов по оценке.

Большая часть вопросов теста PISA оцениваются дихотомически: либо одним баллом (верно), либо нулем (неверно). Однако часть вопросов имеют более дробную – политомическую кодировку. Известно, что иногда ответ на свободный вопрос может быть неполным, но чрезвычайно осмысленным. Рассматривать такой ответ как неправильный (нулевой) несправедливо. Поэтому для оценки самых сложных вопросов теста применяется модель частичного оценивания (partial-credit model), которая позволяет дифференцировать полные и неполные правильные ответы. Полный правильный ответ получает оценку два балла, неполный – один балл. Психометрическая модель для политомических вопросов хорошо разработана и в некотором смысле предпочтительна: она более полно учитывает информацию, содержащуюся в ответе.

## **Увеличение дифференцирующей силы шкал теста PISA**

В PISA 2000, 2003 и 2006 годов указывалось, что точность определения уровня читательской грамотности заметно снижается для наиболее и наименее успешных учащихся. Это происходило потому, что тест содержал слишком незначительное число очень трудных и очень легких вопросов.

Составляя вопросы для PISA-2009, создатели теста пытались преодолеть это ограничение. Благодаря этому повышается надежность измерения. Кроме того, для многих учащихся, особенно для тех, кто плохо справляется с тестом, сам опыт тестирования станет более приятным.

Манипулирование следующими переменными позволило создать вопросы наименьшего уровня трудности:

- в тест были включены более короткие и более легкие тексты,
- более часто ключевые слова в вопросе в точности совпадали с ключевыми словами в тексте,
- чаще указывалось, где именно в тексте надо искать нужную информацию,
- некоторые вопросы на толкование информации были адресованы к конкретным объектам, описанным в тексте,
- некоторые вопросы на осмысление и оценку сообщения текста апеллировали не столько к отвлеченным проблемам, сколько к личному опыту читателя.

## **Как задания по чтению в PISA-2009 составлялись, анализировались и оценивались**

Материал для PISA-2009 был подготовлен усилиями нескольких международных исследовательских центров, изучающих проблемы образования, под руководством группы экспертов из стран, участвующих в международной исследовательской программе PISA. Эти специалисты в области чтения в течение трех лет разрабатывали и испытывали тестовые материалы, которые исходно были предложены странами – участницами. Отобранные тексты и вопросы к ним

многokrатно комментировались национальными координаторами PISA, редактировались и проходили несколько небольших пилотных экспериментов и широкоформатный пилотаж, в котором участвовали все страны. На основании этих предварительных испытаний экспертная группа рекомендовала окончательный набор тестовых материалов, в который вошли предложения 21 страны – участницы PISA-2009. При отборе материалов учитывались как статистические характеристики заданий, так и культурная, гендерная, религиозная, этническая корректность, а также степень интереса тестовых материалов для 15-летних учащихся (оценку интереса делали эксперты из каждой страны). Кроме того, при отборе материалов необходимо было соблюдать баланс между всеми измеряемыми аспектами чтения, описанными выше. Ключевым при отборе материалов было требование обеспечить всю шкалу трудности для каждого измеряемого аспекта чтения.

Более 130 вопросов по чтению было использовано в PISA-2009, однако тестовая тетрадь, которую получал каждый учащийся, содержала лишь несколько текстов и вопросов к ним. Кроме заданий по чтению тетради содержали задания по математике и естествознанию. Варианты тестовых тетрадей были составлены таким образом, чтобы текст и вопросы к нему оказывались и в начале, и в середине, и в конце тетради.

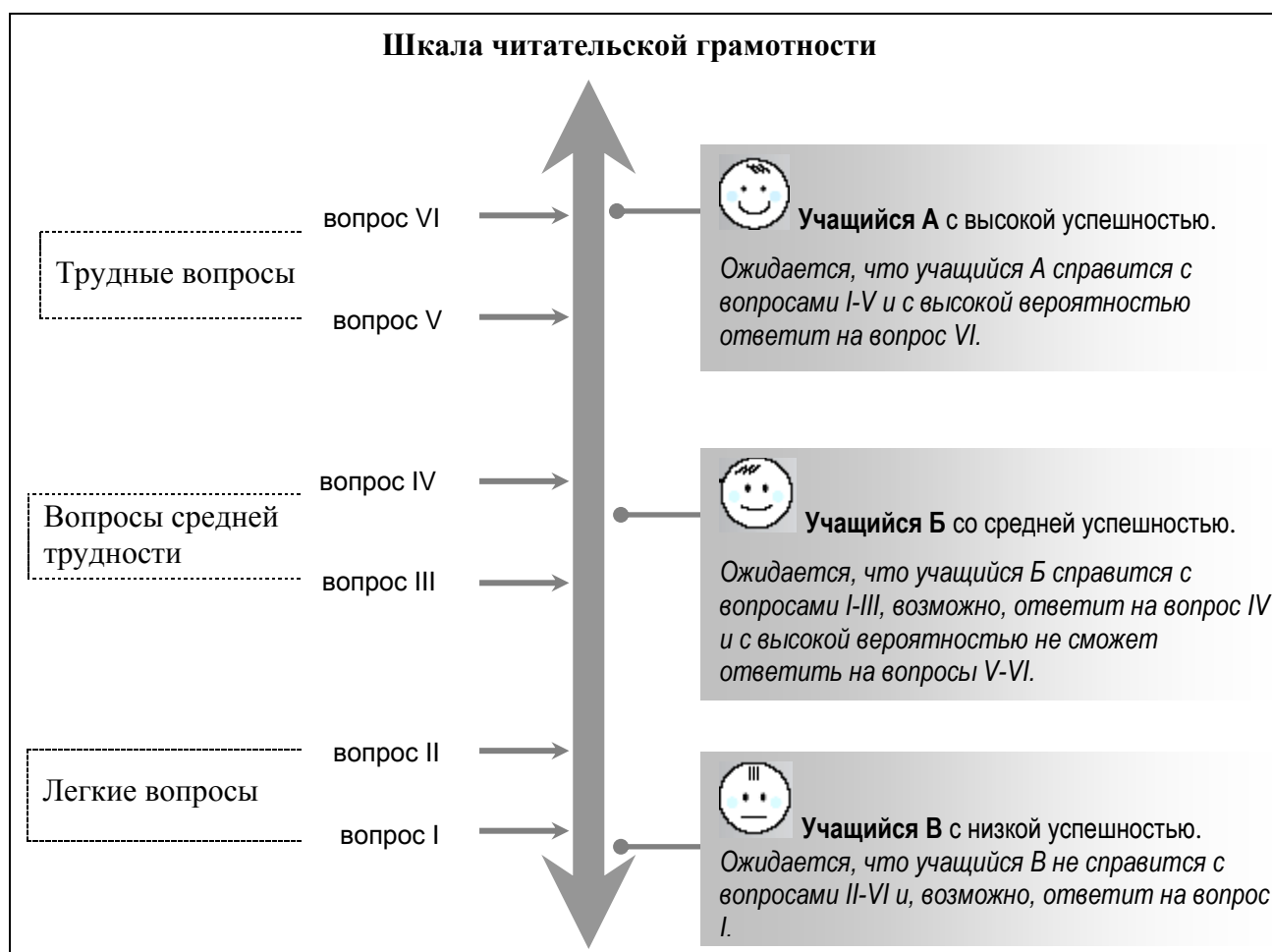
Такой дизайн тестовых тетрадей позволяет создать единую шкалу читательской компетентности, на которой располагаются и все тестовые вопросы – в соответствии с уровнем их трудности, и все учащиеся – в соответствии с уровнем успешности, математически предсказанным при допущении, что этот учащийся отвечал на все вопросы теста<sup>20</sup>. Такая шкала позволяет, с одной стороны, определить, какие читательские умения требуются для ответа на каждый вопрос теста, а с другой стороны, указать уровень читательской умелости ученика: выявить тип заданий, с которыми данный читатель справится успешно.

Так же как ограниченная, но репрезентативная выборка 15-летних учащихся каждой страны, отвечавших на вопросы теста, позволяет судить о возможностях всех 15-летних учащихся этой страны, так и ограниченный, но сконструированный по строгим правилам набор вопросов теста дает представление о читательской грамотности во всей полноте ее определения<sup>21</sup>. Аппроксимированный показатель индивидуальной успешности указывает на ту группу заданий, с которыми этот учащийся успешно справится с высокой вероятностью (хотя в реальности это происходит не всегда). Одновременно показатель индивидуальной успешности указывает и на ту группу заданий, с которыми этот учащийся с большой вероятностью не справится (хотя в реальности это тоже происходит не всегда). Рисунок 5 показывает, как работает такая шкала оценки трудности заданий и вероятностной успешности учеников. Зона ближайшего развития читательской компетентности ученика расположена несколько выше точки его или ее актуальных достижений. Чем выше по шкале, тем с меньшей вероятностью ученик ответит на вопрос теста самостоятельно, без дополнительной помощи.

---

<sup>20</sup> Описание модели, применявшейся для создания этой шкалы, см. *PISA 2009 Technical Report (OECD)*.

<sup>21</sup> Имеется в виду то определение читательской грамотности, на основе которого разработан тест PISA (см. выше).



**Рис. 5.** Отношение между трудностью вопросов и успешностью учащихся

### Определение уровней читательской грамотности в PISA-2009: общая шкала

1000-балльная шкала читательской грамотности построена таким образом, что среднее значение для стран ОЭСР соответствует 500 баллам со стандартным отклонением в 100 баллов. Для качественной интерпретации результатов шкала разделена на уровни. Первичное уровневое деление основано на статистических принципах, далее каждый уровень описывается содержательно – с ориентацией на то, какие читательские умения необходимы для ответа на вопросы, отнесенные к тому или иному уровню.

В PISA-2009 выделено семь уровней читательской грамотности: самый низкий – 1б, самый высокой – 6. Учащиеся, достигшие уровня 1б, с большой вероятностью справляются с заданиями, отнесенными к этому уровню, но с очень низкой вероятностью могут справиться с заданиями более трудными. Учащиеся, достигшие уровня 6, с большой вероятностью справляются с заданиями, которые предъявляют к читателю самые сложные требования, а также с более простыми заданиями теста.

Стандартная процедура определения уровня читательской грамотности учащегося основана на его или ее реальных достижениях в тесте. Суммарный балл, полученный учащимся при ответе на вопросы теста, помещается на шкалу читательской грамотности, что позволяет связать этот балл с уровнем трудности

заданий, определенным для каждого интервала шкалы. К примеру, учащийся, получивший в тесте балл, который соответствует 3-му уровню, с большой степенью вероятности правильно ответит на все вопросы 3-го и более низких уровней трудности. Если балл ученика соответствует нижней точке 3-го уровня, то ожидается, что он(а) верно ответит как минимум на 50% вопросов 3-го уровня сложности; если балл ученика соответствует верхней точке 3-го уровня, то ожидается, что он(а) верно ответит как минимум на 70% вопросов 3-го уровня трудности. В таблице 9 представлены детальные характеристики читательских умений, соответствующих каждому уровню читательской грамотности. Примеры заданий каждого уровня сложности приведены в приложении.

Таблица 9

**Характеристики читательских умений, соответствующих каждому из семи уровней читательской грамотности.**

Уровень	Нижняя граница уровня (по 1000-балльной шкале)	Число (%) учащихся, достигших этого уровня <sup>22</sup>	Характеристика уровня
6	698	0,3% учащихся России могут выполнять задания 6 уровня трудности, 0,8% в среднем по странам ОЭСР.	Читатель способен детально и точно интерпретировать текст в целом, все его части, каждую единицу информации, сообщенной в самых глубинных слоях текста, и каждую, даже самую неприметную деталь формы. Читатель демонстрирует полное и подробное понимание нескольких текстов и связей между ними. От читателя требуется понимание незнакомых ему идей, выраженных в тексте, содержащем противоречивую информацию. Для интерпретации этих идей читателю необходимо самостоятельно строить абстрактные понятия. Читатель способен давать критическую оценку сложному тексту на незнакомую тему, а также выдвигать гипотезы на основании прочитанного, опираясь одновременно на несколько критериев и учитывая несколько точек зрения.
5	626	3,1% учащихся России могут выполнять задания 5 уровня трудности, 7,6% в среднем по странам ОЭСР.	Читатель способен находить и связывать единицы информации, содержащейся в самых глубинных слоях текста. При этом читателю постоянно приходится отбирать информацию, относящуюся к задаче, среди множества сходных единиц информации. Осмысление текста опирается на академические, специализированные знания. Содержание и форма этих текстов незнакомы читателю. Задания этого уровня предполагают вычитывание и понимание понятий, которые противоречат читательским ожиданиям.
4	553	14,2% учащихся России могут выполнять задания 4 уровня трудности, 28,3% в среднем по странам ОЭСР.	Читатель способен находить и связывать единицы информации, не сообщенной в явном виде. Некоторые задания этого уровня требуют понимания языковых нюансов в их связи с целостным сообщением текста. Другие задания предполагают понимание текста на тему, незнакомую читателю. Читатель должен обнаружить детальное и точное понимание длинных и сложных текстов с незнакомым содержанием и формой. Основанием для читательской оценки и гипотез, развивающих мысль автора, служат специальные знания, сообщенные в тексте.
3	480	41,0% учащихся России могут выполнять задания 3 уровня трудности,	Читатель способен установить такие связи между единицами текстовой информации, которые удовлетворяют нескольким критериям. Для выделения главной мысли текста необходимо связать и интерпретировать отдельные части текста. Сравнение, противопоставление и категоризация отдельных сообщений текста проводится одновременно по нескольким основаниям. Часто искомая информация не

<sup>22</sup> Данный процент включает и всех тех, которые достигли более высоких уровней.

Уро- вень	Нижняя граница уровня (по 1000- балльной шкале)	Число (%) учащихся, достигших этого уровня <sup>22</sup>	Характеристика уровня
		57,2% в среднем по странам ОЭСР.	сообщается в явном виде, текст содержит немало противоречивой информации и других трудностей: некоторые идеи текста не отвечают читательским ожиданиям или сформулированы через отрицание. Для осмысления текста читатель должен разъяснять отдельные элементы содержания и формы текста или дать их оценку. Некоторые задания этого уровня требуют детального понимания связи между сообщениями текста и общеизвестными, повседневными знаниями, некоторые задания предполагают опору на знания, не самые общеизвестные.
2	407	72,6% учащихся России могут выполнять задания 2 уровня трудности, 81,2% в среднем по странам ОЭСР.	Читатель способен найти в тексте одну или несколько единиц информации, требующей дополнительного, но несложного осмысления, распознать главную мысль текста, понять связи отдельных частей текста, интерпретировать отдельные части текста, сравнивая или противопоставляя отдельные сообщения текста. Для осмысления текста читатель должен установить ряд связей между текстом и внетекстовыми знаниями, опираясь на личный опыт и собственные отношения к описанным реалиям.
1a	335	91,6% учащихся России могут выполнять задания 1a уровня трудности, 94,3% в среднем по странам ОЭСР.	Читатель способен найти в тексте одну или несколько единиц информации, изложенной в явном виде, распознать главную тему текста или цель автора, создавшего текст на тему, знакомую читателю. Читатель способен установить связь между сообщением текста и общеизвестными, житейскими знаниями. Обычно искомая информация лежит на поверхности текста и специально выделена; текст практически не содержит противоречивой информации. И текст, и вопрос к нему содержат подсказки, помогающие читателю найти информацию, необходимую для ответа на вопрос.
1b	262	98,4% учащихся России могут выполнять задания 1b уровня трудности, 98,9% в среднем по странам ОЭСР.	Читатель способен найти в тексте одну единицу информации, изложенной в явном виде. Текст должен быть коротким, синтаксически простым. Тема и тип текста должны быть знакомы читателю (обычно это повествование или простой список). Как правило, такой текст содержит подсказки для читателя, например, иллюстрации или повторения. Текст не содержит противоречивой или избыточной информации. Для интерпретации такого текста требуется связать соседние сообщения текста.

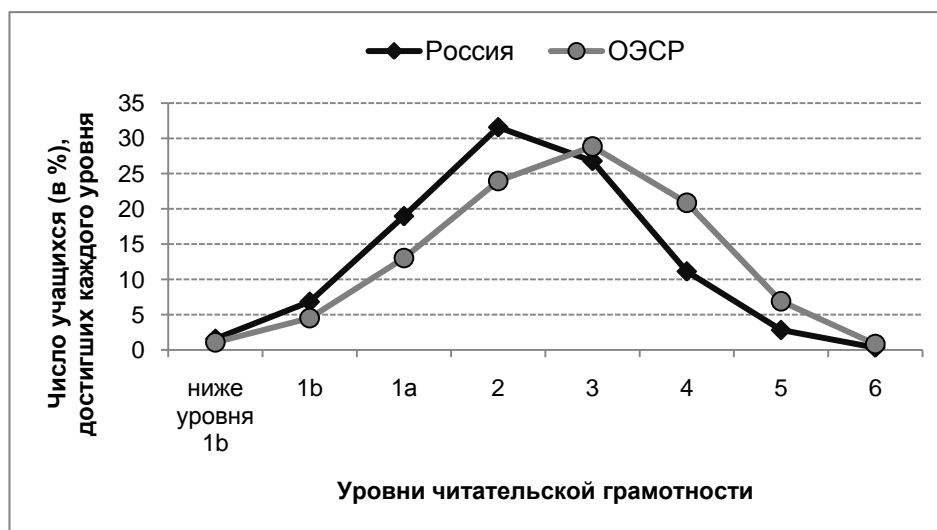
Из этого описания ясно, что читатели, достигшие 6-го уровня читательской грамотности, являются высококомпетентными читателями. Их способность добывать из текста новую информацию и критически относиться к ней – чрезвычайно ценна для современного информационного общества, где развитие экономики и социального устройства зависят от возможности совершенствоваться и принимать решения, основанные на тонком учете всей доступной информации – всегда недостаточной, противоречивой, требующей учета разных точек зрения. Поэтому число граждан, уже готовых к таким действиям, невероятно важно для развития страны.

Читатели, достигшие 5-го уровня читательской грамотности, уже сегодня входят в потенциал нации. Они в высшей степени готовы к дальнейшему образованию и могут войти в число профессионалов мирового класса, от которых будет зависеть экономическое и социальное развитие страны.

Читатели, достигшие 4-го уровня читательской грамотности, продемонстрировали свою способность учиться с помощью текстов, приобретая не только бытовые, общежитейские знания, но и знания формальные, специализированные. Читатели, достигшие 3-го уровня читательской грамотности, демонстрируют начальную форму способности учиться с помощью текстов. Они способны с помощью текстов ориентироваться в новых житейских ситуациях. Читатели, не достигшие 3-го уровня, могут сталкиваться с трудностями в повседневных задачах (и личных, и общественных, и деловых, и образовательных), требующих минимальной читательской грамотности.

2-ой уровень читательской грамотности считается минимальным, пороговым условием успешного функционирования современного взрослого человека в обыденной жизни. Канадские исследователи, проследившие жизненные траектории учащихся, которые в PISA-2000 не достигли 2-го уровня, показали, что эти молодые люди в большинстве своем заняли низшие ниши на рынке труда и не смогли продолжить образование.

На рисунке 6 представлены результаты российских 15-летних учащихся в сравнении со средними показателями ОЭСР. Главное отличие между двумя сравниваемыми выборками состоит в том, что в России ведущим является 2-ой уровень читательской грамотности, обслуживающий самые элементарные житейские ситуации (и общественные, и деловые, и учебные), требующие минимальной опоры на письменное сообщение. В странах ОЭСР ведущим является 3-ий уровень читательской грамотности, что дает основание предсказывать достаточно высокую успешность 15-летних граждан развитых стран в таких житейских ситуациях, где ориентация происходит с опорой на текст. Максимальный разрыв между учащимися России и стран ОЭСР возникает на 4-ом уровне читательской грамотности (разница на 10%). Заметим, что именно этот уровень является базисным для начала самообучения и саморазвития с помощью письменных текстов.

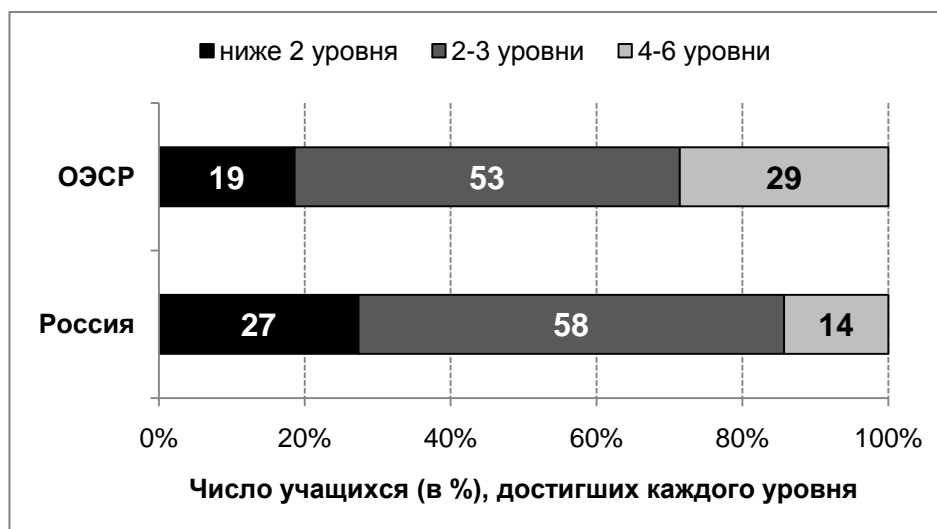


**Рис. 6.** Уровни читательской грамотности в тесте PISA-2009: детальная картина.

На рисунке 7 те же самые данные представлены в более общем виде. Объединив 4, 5 и 6-ой уровни читательской грамотности, мы тем самым получили представление о числе 15-летних граждан России и ОЭСР, готовых к самообучению с помощью текстов. В России таких учащихся вдвое меньше, чем в развитых странах мира. Объединив 2 и 3-ий уровни читательской грамотности, мы получили

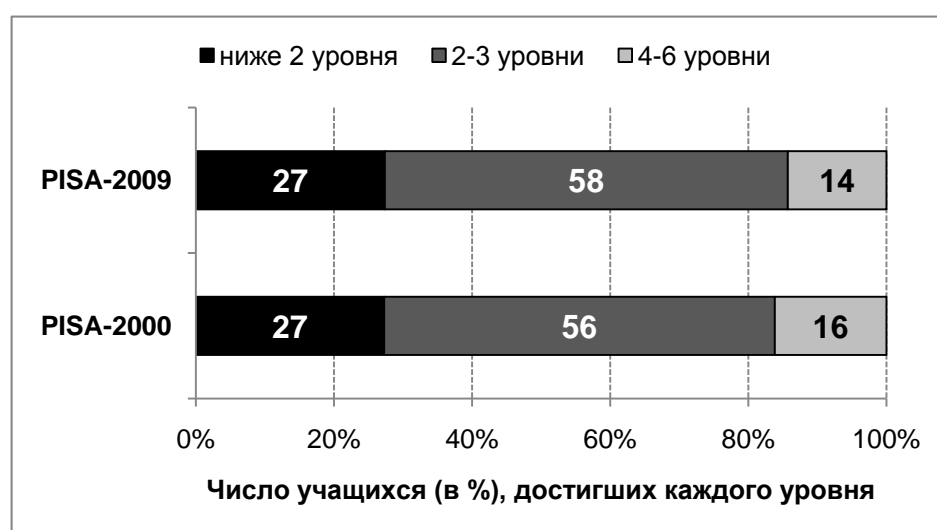


представление о числе 15-летних граждан России и ОЭСР, готовых относительно адекватно использовать более (3-ий уровень) или менее (2-ой уровень) сложные тексты для ориентации в повседневных ситуациях. Число таких учащихся в двух выборках сопоставимо. И, наконец, выделив группу читателей «ниже 2-го уровня», мы получили представление о числе 15-летних граждан России и ОЭСР, не готовых ориентироваться с помощью текстов даже в знакомых житейских ситуациях. Таковых в России 27%, что на 8,8% больше, чем в странах ОЭСР.



**Рис. 7.** Уровни читательской грамотности в тесте PISA 2009: общий вид.

Сравнение российских результатов в PISA-2000 и PISA-2009 (рис. 8) неутешительно: за девять лет число (%) учащихся, чьи достижения в тесте были ниже 2-го уровня, не изменилось вообще; число учащихся, продемонстрировавших 4-6-ой уровни читательской грамотности, снизилось несущественно (на 2%). Иными словами, многочисленные изменения, произошедшие за девять лет в отечественном образовании, не отразились на качестве обучения чтению в его современных, развитых формах.



**Рис. 8.** Уровни читательской грамотности российских учащихся в тестах PISA-2009 и PISA-2000: общий вид.

Не изменился и гендерный разрыв, характерный и для России, и для других стран: девушки неизменно демонстрируют более высокую читательскую грамотность, нежели юноши. Данные, представленные на рисунке 9, говорят о том, что российские юноши демонстрируют общие закономерности российской выборки в более резкой, а девушки – в более мягкой форме.

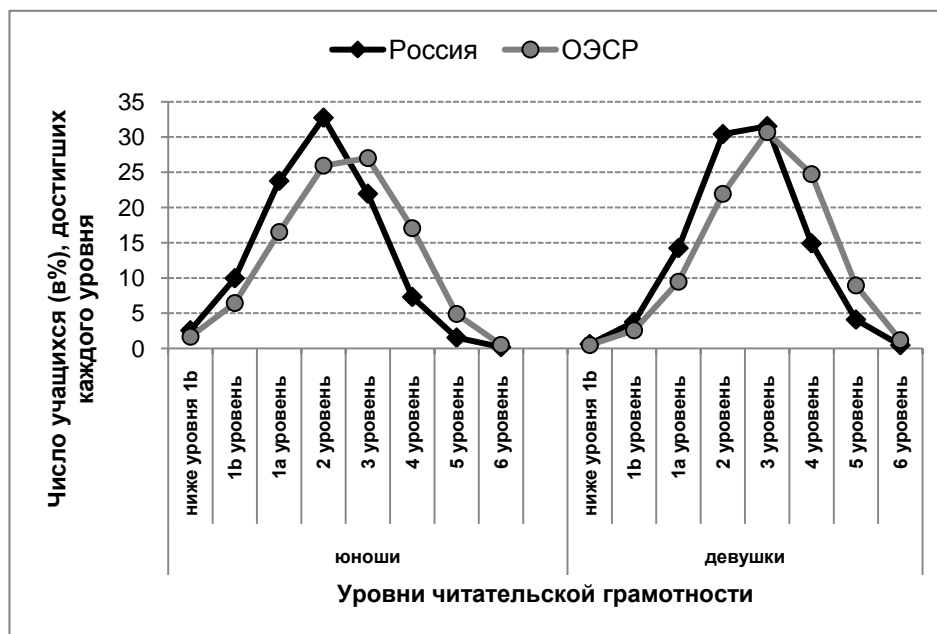


Рис. 9. Уровни читательской грамотности в тесте PISA-2009: гендерные сравнения

### Уровни читательской грамотности в PISA-2009: частные шкалы

В данных, представленных в таблицах 10-12, читательские умения описаны так, чтобы можно было реконструировать этапы их формирования. Кроме того, приведены данные о числе учащихся, достигших каждого из семи уровней сформированности отдельных читательских умений. Сравнение этих показателей в российской выборке и в среднем по странам ОЭСР еще раз обращает наше внимание на три особенности, характерные для 15-летних читателей России. (1) По сравнению с их сверстниками из стран ОЭСР, меньшее число российских учащихся достигает высоких уровней читательской грамотности. (2) Особенно выражено это отставание в умении осмыслить и оценить прочитанное. (3) Больше четверти 15-летних учащихся России находятся на крайне низком уровне читательского развития: они не в состоянии ориентироваться с помощью текстов даже в привычных бытовых ситуациях.

В наглядном виде разница между Россией и странами ОЭСР представлена на рисунке 10. Положительные значения показателя «разница между Россией и странами ОЭСР» говорят о том, что в России больше учащихся, достигших данного уровня читательской грамотности; отрицательные значения указывают на обратное: в России меньше учащихся, достигших данного уровня читательской грамотности.



**Рис. 10.** Разница между Россией и странами ОЭСР в освоении всех семи уровней сформированности каждого читательского умения.

Таблица 10

**Характеристики заданий семи уровней трудности, диагностирующих читательское умение *найти и извлечь* информацию из текста**

Уро- вень	Число (%) учащихся, достигших этого уровня <sup>23</sup>	Характеристики задания
6	1,1% учащихся России могут выполнять задания 6 уровня трудности, 1,4% в среднем по странам ОЭСР.	Соединить в точной последовательности множество единиц информации из различных частей смешанного текста незнакомого содержания.
5	6,1% учащихся России могут выполнять задания 5 уровня трудности, 9,5% в среднем по странам ОЭСР.	Найти и соединить множество единиц информации, лежащей в глубинных слоях текста, а иногда и за пределами сообщения текста. Текст содержит много конкурирующей и зашумленной информации.
4	20,1% учащихся России могут выполнять задания 4 уровня трудности, 30,4% в среднем по странам ОЭСР.	В тексте, содержание или форма которого незнакомы читателю, найти несколько единиц информации, не сообщенной в явном виде и отвечающей нескольким критериям. Соединить вербальную и графическую информацию. Текст содержит значительное количество конкурирующей информации.
3	45,9% учащихся России могут выполнять задания 3 уровня трудности, 57,9% в среднем по странам ОЭСР.	Найти и связать несколько единиц информации, отвечающей нескольким критериям. Текст содержит конкурирующую информацию.
2	73,6% учащихся России могут выполнять задания 2 уровня трудности, 80,4% в среднем по странам ОЭСР.	Найти одну или несколько единиц информации, отвечающей нескольким критериям. Текст содержит небольшое количество конкурирующей информации.

<sup>23</sup> Данный процент включает и всех тех, которые достигли более высоких уровней.

Уровень	Число (%) учащихся, достигших этого уровня <sup>23</sup>	Характеристики задания
1а	90,5% учащихся России могут выполнять задания 1а уровня трудности, 93,0% в среднем по странам ОЭСР.	Найти одну или несколько единиц информации, сообщенной в явном виде и отвечающей одному критерию. Искомая информация может не быть специально выделенной в тексте, но текст не содержит никакой или почти никакой конкурирующей информации.
1б	97,3% учащихся России могут выполнять задания 1б уровня трудности, 98,0% в среднем по странам ОЭСР.	Найти одну единицу информации, сообщенной в явном виде и специально выделенной в тексте. Конкурирующей информации в тексте нет, проблема выбора между несколькими сходными сообщениями текста перед читателем не стоит. Основной способ поиска нужной информации – установить буквальное или синонимическое соответствие между ключевыми словами вопроса и текста. Иногда читатель может связать соседние сообщения текста.

Таблица 11

**Характеристики заданий семи уровней трудности, диагностирующих читательское умение *интегрировать и интерпретировать* сообщения текста**

Уровень	Число (%) учащихся, достигших этого уровня <sup>24</sup>	Характеристики задания
6	0,4% учащихся России могут выполнять задания 6 уровня трудности, 1,1% в среднем по странам ОЭСР.	Строить многочисленные умозаключения, сравнивать и противопоставлять, демонстрируя полноту, точность и детальность понимания всего текста и его отдельных частей. Интегрировать информацию из нескольких текстов. Иметь дело с незнакомым абстрактным и противоречивым содержанием. Формулировать общие понятия для его интерпретации.
5	4,0% учащихся России могут выполнять задания 5 уровня трудности, 8,3% в среднем по странам ОЭСР.	Продемонстрировать полное и подробное понимание текста. Интерпретировать нюансы языка. Формулировать понятия для описания отношений между частями текста. Строить сложные умозаключения, связывая сообщения, разбросанные по всему тексту. Иметь дело с идеями, которые противоречат читательским ожиданиям.
4	17,0% учащихся России могут выполнять задания 4 уровня трудности, 28,4% в среднем по странам ОЭСР.	Строить основанные на тексте умозаключения, используя незнакомые понятия. Интерпретировать значение части текста на основе понимания целостного сообщения текста. Разбираться в противоречиях, неопределенностях и понимать негативно сформулированные сообщения.
3	44,0% учащихся России могут выполнять задания 3 уровня трудности, 56,6% в среднем по странам ОЭСР.	Связать несколько частей текста для определения основной мысли, понять их взаимоотношения, интерпретировать значение слова или предложения. Выбирая между конкурирующими единицами информации, необходимо проводить сравнения, противопоставления и классификации одновременно по нескольким основаниям.
2	75,0% учащихся России могут выполнять задания 2 уровня трудности, 80,7% в среднем по странам ОЭСР.	Определить основную мысль текста, понять отношения отдельных сообщений текста, построить или применить простые понятия, истолковать значение небольшой части текста. Искомая информация не выделена в тексте специально, но для ее понимания требуются простые мыслительные операции.
1а	92,9% учащихся России могут выполнять задания 1а уровня трудности, 94,3% в среднем по странам ОЭСР.	Определить основную тему или цель автора в тексте со знакомым содержанием. Искомая информация специально выделена в тексте.

<sup>24</sup> Данный процент включает и всех тех, которые достигли более высоких уровней.

Уровень	Число (%) учащихся, достигших этого уровня <sup>24</sup>	Характеристики задания
1b	98,9% учащихся России могут выполнять задания 1b уровня трудности, 98,9% в среднем по странам ОЭСР.	Осознать простую мысль, которая в тексте подчеркнута несколько раз (часто с помощью иллюстраций), или интерпретировать одно предложение в коротком тексте со знакомым содержанием.

Таблица 12

**Характеристики заданий семи уровней трудности, диагностирующих читательское умение *осмыслить и оценить* сообщения текста**

Уровень	Число (%) учащихся, достигших этого уровня	Характеристики задания
6	0,3% учащихся России могут выполнять задания 6 уровня трудности, 1,2% в среднем по странам ОЭСР.	Высказывать предположения на основе текста или критически оценивать сложный текст на незнакомую тему. При этом демонстрировать тонкое понимание связи текста и внетекстового знания. Строить оценку одновременно по нескольким основаниям или с нескольких точек зрения. Строить понятия для оценки текста с точки зрения его коммуникативных достоинств, например – пригодности для определенной аудитории.
5	2,5% учащихся России могут выполнять задания 5 уровня трудности, 8,8% в среднем по странам ОЭСР.	Продемонстрировать точное понимание длинных или сложных текстов, содержащих идеи, противоречащие читательским ожиданиям. Строить предположения, основываясь на тексте и собственных специальных знаниях. Критически оценивать потенциальные или реальные несообразности в тексте или рассогласования между сообщениями текста и представлениями читателя.
4	12,0% учащихся России могут выполнять задания 4 уровня трудности, 29,5% в среднем по странам ОЭСР.	Продемонстрировать точное понимание длинных или сложных текстов. Использовать специальные знания для оценки текста и построения гипотез на его основе.
3	34,5% учащихся России могут выполнять задания 3 уровня трудности, 57,7% в среднем по странам ОЭСР.	Продемонстрировать точное, детализированное понимание текста и его связи с житейскими знаниями читателя. Иногда связывать сообщения текста и не самые общеизвестные внетекстовые знания. Связать или сравнить, объяснить или оценить отдельные характеристики текста.
2	64,2% учащихся России могут выполнять задания 2 уровня трудности, 80,7% в среднем по странам ОЭСР.	Сравнить или связать текст и внетекстовые знания; объяснить сообщение текста, опираясь на личный опыт или отношение читателя к предмету авторского высказывания.
1a	86,3% учащихся России могут выполнять задания 1a уровня трудности, 93,5% в среднем по странам ОЭСР.	Построить простую связь между информацией текста и житейскими знаниями.
1b	96,4% учащихся России могут выполнять задания 1b уровня трудности, 98,4% в среднем по странам ОЭСР.	<i>Недостает данных: в тесте нет вопросов, соответствующих этому уровню</i>

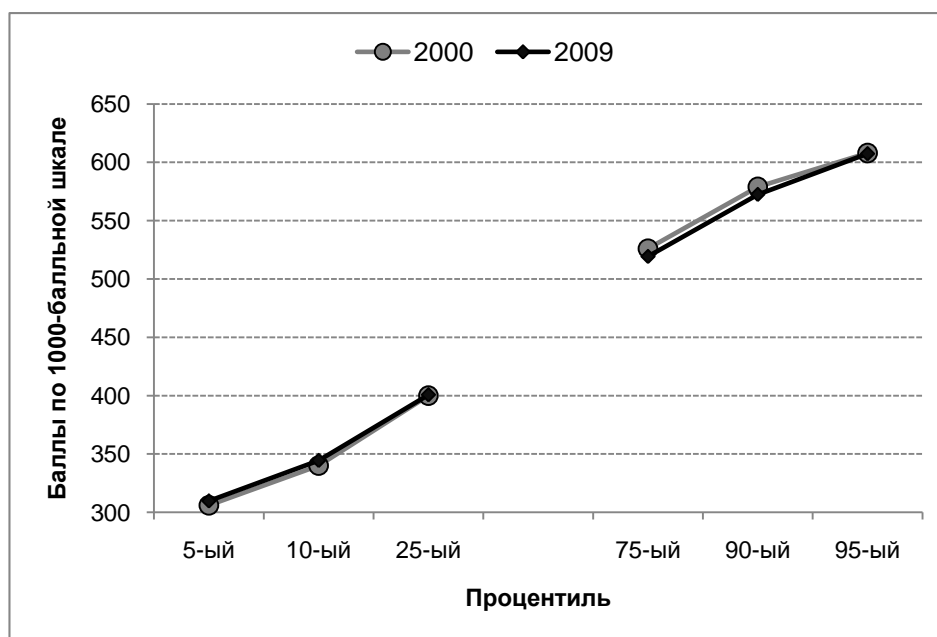
## СИЛА И СЛАБОСТЬ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ (в свете международного исследования PISA)

### «Лучшие» и «худшие» читатели

Все педагоги знают, что наиболее и наименее успешные ученики – это две основные группы риска в любой выборке – от класса до страны. Наименее успешным нужна дополнительная помощь, в которой уже не нуждаются большинство их одноклассников. И главное не количество, а качество, характер дополнительной помощи, которая нужна таким ученикам. Это должна быть помощь, которую они в состоянии принять, которая соответствует их актуальному уровню развития. (Уровни развития читательских действий представлены в таблицах 10-12.) Наиболее успешным ученикам нужна, в сущности, такая же помощь: учитель должен работать в зоне ближайшего развития их незаурядных возможностей.

Тест PISA позволяет оценить уровень актуальных достижений наиболее и наименее успешных учеников и указать ближайший шаг развития каждой группы. Количественным показателем, характеризующим выполнение теста различными группами учащихся, является *процентиль*. В исследовании PISA использованы процентиля 5-й, 10-й, 25-й, 75-й, 90-й и 95-й, и для каждого из них приведено соответствующее значение баллов. О результатах наименее успешной группы 15-летних читателей позволяет судить 5-й процентиль, показывающий, что 95% учащихся в данной выборке справились с заданиями лучше, чем эти 5%. О результатах наиболее успешной группы 15-летних читателей позволяет судить 95-й процентиль, показывающий, что 95% учащихся в данной выборке справились с заданиями хуже, чем эти 5%.

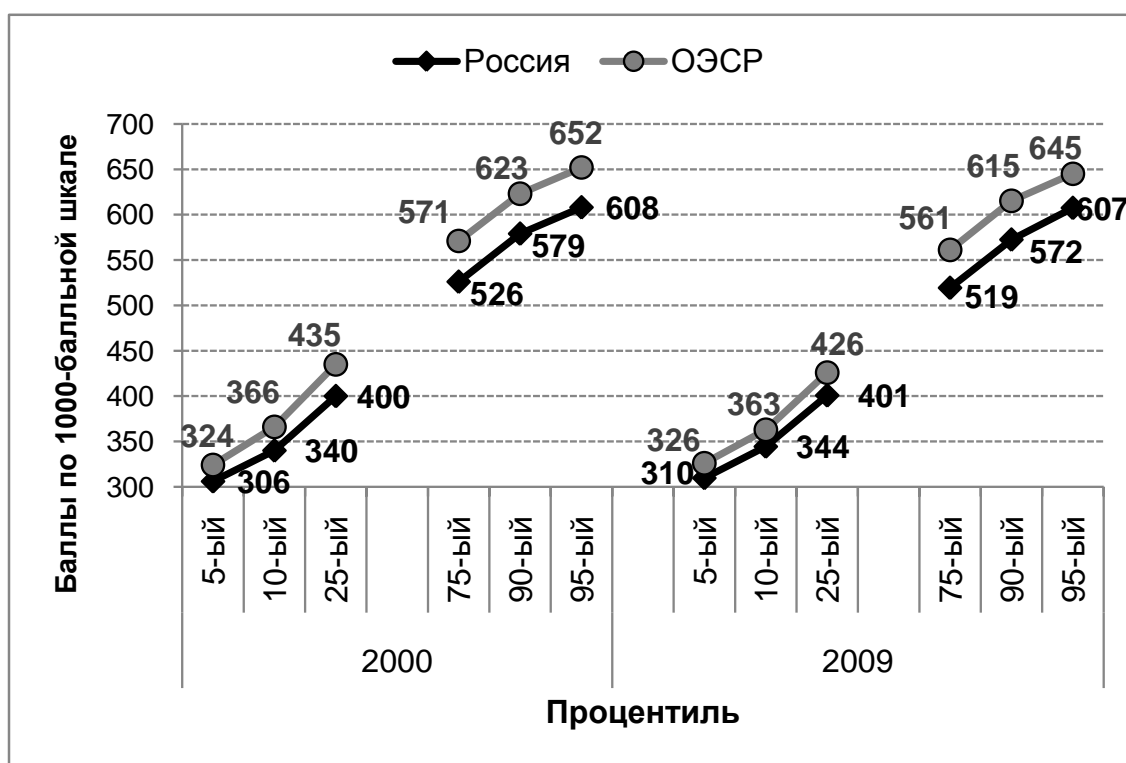
Данные, приведенные на рисунке 11, свидетельствуют о поразительной стабильности уровня достижений в наиболее и наименее успешной группах 15-летних читателей России. За девять лет не изменилось ничего. Это означает, что ни «лучшие», ни «худшие» читатели не получили той помощи, которая помогает им усовершенствовать свою читательскую грамотность.



**Рис. 11.** Средние баллы по шкале «читательская грамотность» в нескольких группах российских учащихся.

Чтобы осмыслить эту информацию, сравним данные по российской выборке со средними показателями по странам ОЭСР (рис. 12). Мы видим, что и в 2000, и в 2009 гг. российские «слабые» читатели отставали от своих «слабых» сверстников из развитых стран в среднем на 23 балла по 1000-балльной шкале. В то же время российские «сильные» читатели отставали от своих «сильных» сверстников из развитых стран значительней: в среднем на 42 балла по 1000-балльной шкале. Огорчает не только величина разрыва, главное – качественные различия: в ОЭСР лучшие читатели (95-ый процентиль) в большинстве своем достигли высшего, 6-ого уровня читательской грамотности; российские лучшие читатели в большинстве своем еще не достигли высшего уровня читательской грамотности.

Эти факты ставят перед отечественным образованием вечную проблему двух групп педагогического риска в новом свете: даже наши лучшие читатели рискуют оказаться неконкурентоспособными и на мировом рынке труда, и в сфере высшего образования – если там придется ориентироваться преимущественно с помощью текстов.



**Рис. 12.** Средние баллы по шкале «читательская грамотность» в нескольких группах российских учащихся и их сверстников из стран ОЭСР.

### «Трудные» и «легкие» вопросы

Здесь будут приведены качественные характеристики читательских умений, которые продемонстрировали 15-летние учащиеся России, ответив на 101 вопрос теста PISA-2009. Весь массив вопросов, соответствующих шкале «читательская грамотность», разделен на три группы (табл. 13):

1. Вопросы, на которые российские учащиеся ответили лучше (в среднем на 2,8 балла), чем их сверстники из стран ОЭСР.

2. Вопросы, на которые российские учащиеся ответили значительно (более чем на 10%) хуже, чем их сверстники из стран ОЭСР (средняя разница показателей «Россия – ОЭСР» – 17,1 балла).

3. Все остальные вопросы (средняя разница показателей «Россия – ОЭСР» – 4,8 балла).

Подробно рассмотрев содержание первой и второй группы вопросов, мы можем получить характеристику сильных и слабых сторон читательской грамотности российских учащихся. В силе и слабости их читательских умений отражены сильные и слабые стороны отечественного обучения чтению. Данные, представленные в таблице 13, говорят о том, что в читательской грамотности существует зона относительной успешности российских учащихся (на 21% вопросов они ответили чуть лучше, чем их сверстники из стран ОЭСР, на 52% вопросов – чуть хуже). Но существует зона выразительной неуспешности: 27% вопросов вызвали в России значительно большие трудности, чем в странах ОЭСР. В этой группе преобладают вопросы на умение осмыслить и оценить сообщения текста.

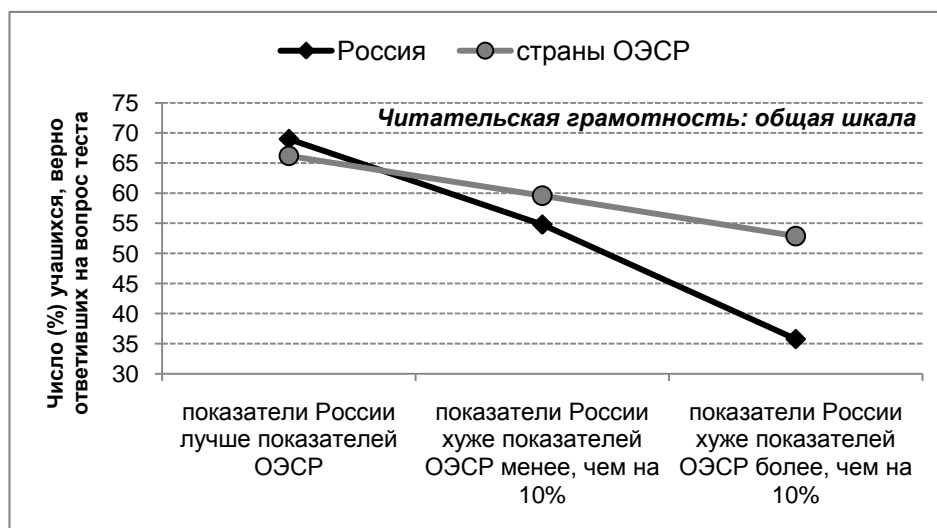
*Таблица 13*

**Число и % вопросов, на которые российские учащиеся ответили лучше или хуже, чем их сверстники из стран ОЭСР**

Число (%) вопросов	Всего вопросов	Читательские умения		
		Найти и извлечь информацию из текста	Интерпретировать и интегрировать сообщения текста	Осмыслить и оценить сообщения текста
Вопросы, на которые российские учащиеся ответили лучше, чем их сверстники из стран ОЭСР	21 (21%)	8 (33%)	10 (19%)	3 (12%)
Вопросы, на которые российские учащиеся ответили незначительно (менее чем на 10%) хуже, чем их сверстники из стран ОЭСР	53 (52%)	11 (46%)	32 (62%)	10 (40%)
Вопросы, на которые российские учащиеся ответили значительно (более чем на 10%) хуже, чем их сверстники из стран ОЭСР	27 (27%)	5 (21%)	10 (19%)	12 (48%)
Всего:	101 (100%)	24 (100%)	52 (100%)	25 (100%)

Прежде чем перейти к качественному анализу вопросов, раскрывающих силу и слабость отечественного обучения чтению, рассмотрим картину «с птичьего полета» (рис. 13). Мы видим, что задания, в которых проявляется относительная сила российских учащихся, являются легкими для 15-летних читателей всех стран. Задания, вызвавшие затруднения у российских учащихся, являются трудными для всех 15-летних читателей. Об этом говорит наклон обеих кривых на графике. Однако возрастающий разрыв между кривыми указывает на то, что российские 15-летние читатели испытывают особые затруднения в заданиях, трудных для всех. Вероятно, в отличие от своих сверстников из стран ОЭСР, российские учащиеся не обладают ни опытом, ни средствами решения трудных читательских задач.





**Рис. 13.** Успешность учащихся России и ОЭСР в ответе на три группы вопросов теста PISA-2009.

### Первое читательское умение: найти и извлечь информацию из текста

Все вопросы, на которые российские учащиеся ответили ЛУЧШЕ, чем их сверстники из стран ОЭСР, имеют следующие характеристики:

- Ключевые слова вопроса и содержащегося в тексте ответа практически совпадают. *Не требуется значительных синонимических преобразований содержания вопроса и ответа.*

- Чтобы ответить на этот вопрос, не обязательно понимать его смысл (например, понимать значение слов и терминов, использованных в вопросе). Достаточно локализовать место в тексте, где использованы те же ключевые слова, что и в вопросе.

- Не обязательно понимать тот фрагмент текста, который объективно служит ответом на вопрос. Достаточно его процитировать.

- Содержащийся в тексте ответ на вопрос расположен компактно, в одной абзаце текста. Для того чтобы ответить на вопрос, не надо извлекать из текста несколько единиц информации, расположенных в разных местах текста.

Иными словами, можно научиться формальным приемам поиска ответа на вопрос (поиск по ключевым словам). В отдельных случаях добытый таким образом ответ на вопрос будет формально правильным, но не свидетельствующим о том, что ученик понял вопрос и сможет разъяснить свой ответ.

Что у российских учащихся получается существенно ХУЖЕ, чем у их сверстников из стран ОЭСР? Иными словами, в чем слабость отечественного обучения умению вычитывать информацию из текста?

Все вопросы, на которые российские учащиеся ответили значительно (более чем на 10%) хуже, чем их сверстники из стран ОЭСР, имеют следующие характеристики:

- Между текстом вопроса и ответом нет взаимно-однозначного лексического соответствия. Ответ нельзя найти по ключевым словам вопроса. Необходимы значительные синонимические замены, а для этого и вопрос, и ответ необходимо понимать (хотя бы знать значения использованных слов).

- Фрагмент или фрагменты текста, содержащие ответ на вопрос, необходимо вычленивать из контекста, содержащего избыточную информацию, часть которой

может противоречить искомой. Например, ответом на вопрос является одна строка из одного раздела инструкции. В другом разделе инструкции есть указания, противоречащие нужному, искомому сообщению. И надо понять, что каждый раздел инструкции описывает разные ситуации действия, а вопрос адресует читателя лишь к одной из ситуаций.

- Большая часть вопросов этой группы требуют чтения графической информации. Невозможно извлечь эту информацию, ориентируясь только на слова (подписи под рисунками, названия столбиков диаграммы, название таблицы); необходимо понимать язык графика, схемы, диаграммы.

Иными словами, читатель, который справляется с вопросами, особо трудными для российских 15-летних учащихся, обладает способностью видеть информацию текста целостно и находить требуемую единицу информации внутри этой целостности. Формально, без понимания смысла вопроса и ответа это сделать почти невозможно.

### **Второе читательское умение: интегрировать и интерпретировать сообщения текста**

Что у российских учащихся получается ЛУЧШЕ, чем у их сверстников из стран ОЭСР? Иными словами, в чем сила отечественного обучения чтению?

Все вопросы, с которыми российские учащиеся справились лучше, относятся к сплошным текстам, где нет необходимости объединять информацию вербальную и графическую. Устанавливать причинно-следственные связи между единицами информации текста, отличать главное от второстепенного – эти и подобные мыслительные операции с текстовой информацией российские учащиеся выполняют вполне успешно там, где текст не содержит противоречий и возможностей разной трактовки.

Что у российских учащихся получается существенно ХУЖЕ, чем у их сверстников из стран ОЭСР? Иными словами, в чем слабость отечественного обучения умению интерпретировать текст?

На этот вопрос можно ответить одним словом: **неоднозначность** информации вызывает у российских учащихся существенно большие трудности, чем у их сверстников. Ответить на вопрос, имеющий несколько правильных ответов, найти сходство в противоположных точках зрения, различить общепринятую и оригинальную, авторскую трактовку события – вот какие читательские задачи затрудняли российских учащихся. 20 лет назад, во времена безальтернативной педагогики, дающей на любой вопрос единственно правильный ответ, такой результат был бы в высшей степени ожидаемым. Может ли так случиться, что школа, школьные учебники остались тем островом общественной жизни России, куда плюрализм так и не проник?

### **Третье читательское умение: осмыслить и оценить сообщения текста<sup>25</sup>**

Размышление об информации, сообщенной в тексте, предполагает диалог читателя с автором текста. Поняв авторскую позицию, читатель может с ней согласиться или не согласиться, основываясь на своем личном опыте или на знаниях, не содержащихся в тексте. Значительная часть вопросов теста PISA-2009, диагностирующих умение читателя размышлять об информации, содержащейся в тексте, предполагает использование внетекстового знания (prior knowledge) читателя

---

<sup>25</sup> О том, что у российских учащихся получается ЛУЧШЕ, чем у их сверстников из стран ОЭСР, мы не можем судить: материал теста содержит лишь три подобных случая, и они не укладываются в единую картину.

в ситуации, допускающей разные, взаимоисключающие точки зрения читателя (мотивированное согласие и несогласие).

Не случайно с половиной (48%) вопросов такого типа российские учащиеся справились значительно хуже, чем их сверстники из стран ОЭСР. О трудности работы в неопределенной, противоречивой ситуации (когда невозможно догадаться, какой ответ верен, «Да» или «Нет», потому что есть доводы и «за», и «против» авторской точки зрения), уже шла речь в предыдущем разделе. К этой трудности добавляется еще одна: житейский опыт и собственные знания читателя необходимо применить к формализованной ситуации тестирования (высказать собственное мнение, основываясь и на прочитанном тексте, и на внетекстовых знаниях). В подобных затруднениях у учащихся нередко срывает установка на то, что знания из жизни и знания, приемлемые в ситуациях школьного типа (например, при тестировании), не пересекаются. Увы, «яблоки из задачи» по-прежнему не подчиняются тем же законам, что «яблоки из жизни».

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Тест PISA четко обозначил те качества, которые, с точки зрения международного образовательного сообщества, необходимы выпускнику школы для успешного функционирования в современном мире. Во многом под влиянием PISA работники образования заговорили на языке компетентностей. Естественно, каждая страна по-своему преломляет современные требования к желаемым результатам обязательного школьного образования. Однако едва ли кто-нибудь поставит под сомнение самые общие положения компетентностного подхода к качеству образования. Мы все хотим, чтобы выпускники школ, люди, от которых зависит экономическое и социальное благополучие нашей страны в ближайшем будущем, умели и стремились использовать школьные знания в новых условиях, не похожих на те ситуации уроков и экзаменов, где эти знания накапливались и предъявлялись.

В частности, мы все, разумеется, хотим, чтобы выпускники отечественных школ были вооружены одним из главных инструментов, необходимых для дальнейшего самообразования, саморазвития, самосовершенствования: чтобы они обладали читательской грамотностью. Тест PISA помогает нам не только определить этот планируемый образовательный результат в общем виде:

*Читательская грамотность – способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни.*

Создав инструмент для измерения читательской грамотности, тест PISA помогает определить конкретные характеристики этой сложной способности. Так, уже первые результаты PISA-2000 продемонстрировали всему миру, и России в том числе, что 15-летним учащимся нелегко, к примеру, интегрировать информацию, часть которого сообщается вербально, а часть – невербально. Понимая тенденции современного информационного пространства и умея извлекать пользу из информации тестов, работники образования во всех странах, в том числе и в России, начали перестраивать способы подачи информации в школьных учебниках. Увеличилось коммуникативное и жанровое разнообразие текстов, на материале которых наши учащиеся осваивают основные читательские умения. Сама тестовая форма оценки этих умений стала привычной для большинства российских учеников, и для многих учителей.

Задача исследования PISA-2009 – показать, что изменилось за девять лет образовательных реформ в разных странах. Что изменилось в читательской грамотности 15-летних учащихся России? Ничего. Этот нулевой результат сложился из противоположных тенденций<sup>26</sup>, каждая из которых была выражена чрезвычайно слабо:

- общий показатель читательской грамотности снизился незначимо (на 2 балла по 1000-балльной шкале);
- у юношей этот показатель снизился чуть больше (на 6 баллов), но тоже незначимо;
- у девушек читательская грамотность слегка улучшилась (на 1 балл), но этот результат тоже не является значимым;
- гендерный разрыв увеличился на 6 баллов, что также не является значимым;
- число учащихся, которые не научились с помощью текстов ориентироваться даже в знакомых, бытовых ситуациях (ниже 2-ого уровня), не изменилось;
- число учащихся, которые научились с помощью текстов самостоятельно учиться (выше 4-го уровня) снизилось незначимо (на 2 процента);
- общий показатель читательской грамотности самых «слабых» российских читателей (10-ый перцентиль) незначительно вырос (на 4 балла);
- общий показатель читательской грамотности самых «сильных» российских читателей (90-ый перцентиль) незначительно снизился (на 7 баллов);
- слегка (на 2 балла) улучшилось понимание несплошных текстов;
- столь же незначимо (на 4 балла) ухудшилось понимание сплошных текстов;
- таким образом, разрыв между пониманием сплошных и несплошных текстов сократился (на 7 баллов);
- умение найти и извлечь информацию из текстов улучшилось существенно – на 18 баллов;
- при этом на 14 баллов ухудшилось умение осмыслить и оценить сообщения текста;
- умение интегрировать и интерпретировать сообщения текста ухудшилось незначительно (на 1 балл).

Иными словами, России, как и большинству стран мира, предстоит преодолеть ряд препятствий на пути к всеобщей читательской грамоте в ее сегодняшнем понимании. Среди первоочередных –

1. Сократить гендерный разрыв, обратить особое внимание на чтение мальчиков.
2. Найти адекватную помощь для двух групп педагогического риска: для самых «слабых» и самых «сильных» читателей.
3. Сбалансировать развитие трех основных читательских умений, составляющих читательскую грамотность.

О том, что эти задачи решаемы, говорит опыт стран, сумевших этого добиться за девять лет, прошедших между PISA-2000 и PISA-2009. Мониторинг качества образования с помощью теста PISA не дает прямого ответа на вопрос, КАК воспитывать читателей, способных к самообучению с помощью текстов. Однако некоторые опоры для педагогических действий в желательном направлении заложены в представлении об уровнях читательской грамотности, которые

---

<sup>26</sup> По принципу: «нос выгатишь, хвост увязнет».

последовательно осваивает каждый читатель. Благодаря данным, предоставленным исследованием PISA-2009, мы знаем, что и в России, и в развитых странах мира больше половины 15-летних учащихся научились с помощью печатного текста ориентироваться в житейских ситуациях. Однако число учащихся, которые этому еще не научились, в России вдвое больше, чем в странах ОЭСР. Число учащихся, которые научились использовать тексты для того, чтобы учиться – осваивать новые, не только житейские понятия, в России вдвое меньше, чем в странах ОЭСР.

Представляется целесообразным с этой точки зрения проанализировать все материалы для чтения, которые функционируют в школе. При этом следует обратить особое внимание на 5-ые – 7-ые классы. Дело в том, что в международном мониторинге PIRLS отечественное образование продемонстрировало чрезвычайную успешность выпускников начальной школы. PIRLS изучает читательскую грамотность учащихся, проучившихся четыре года. Четвертый год обучения принято считать важнейшим рубежом в формировании главного результата современного образования – умения учиться. В благоприятной образовательной среде между третьим и пятым годом школьного обучения происходит качественный переход в становлении важнейшего компонента учебной самостоятельности: заканчивается **обучение чтению** (технике чтения), начинается **чтение для обучения** – использование письменных текстов как основного ресурса самообразования.

Определения тех конструктов, которые измеряются с помощью тестов PIRLS и PISA, чрезвычайно близки<sup>27</sup>. Они оба подчеркивают практическую, действенную, инструментальную сторону любого умения, приобретаемого в школе, в том числе и умения читать и понимать прочитанное. Оба эти определения перекликаются с хорошо известным в России 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»<sup>28</sup>.

Итак, мы располагаем следующими фактами.

(1) Российские четвероклассники (по данным PIRLS 2001 и 2006 годов) обладают чрезвычайно высоким уровнем *готовности* к чтению для обучения.

(2) Основное чтение для обучения (прежде всего – обучение по учебникам истории, географии, биологии и пр.) начинается в 5-7 классах.

(3) К 9-10 классу (по данным PISA 2000, 2003, 2006, 2009 годов) читательская грамотность российских учащихся оказывается существенно ниже мировых стандартов.

Логично предположить, что **на переходе из начальной в основную школу** должны быть обеспечены педагогические условия<sup>29</sup>, превращающиеся готовность учащихся к чтению для обучения в читательское умение, обеспечивающее самообучение молодых людей за порогом школы.

<sup>27</sup> Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Хорошо ли читают российские школьники? // Вопросы образования, 2007, №4, с. 240-266.

<sup>28</sup> Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Баласс, 2003. С. 35.

<sup>29</sup> Характер этих условий подробно и многократно описан:

- Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA 2000. – М.: Логос, 2004.
- Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования PISA 2000. – М.: «Университетская книга», 2005.
- Российская школа: от PISA 2000 к PISA 2003. – М.: Логос, 2006.
- Качество общего образования в российской школе: по результатам международных исследований. – М.: Логос, 2006.

**ПРИМЕРЫ ЗАДАНИЙ  
ДЛЯ ОЦЕНКИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ**

---

*Пример 1. Задание «Телекомьютинг»*

**ТЕЛЕКОМЬЮТИНГ**

**Таким будет будущий мир**

Только представьте, как было бы замечательно использовать «телекомьютинг»<sup>1</sup> – не выходя из дома переноситься на работу по электронным каналам и выполнять все свои обязанности с помощью компьютера или телефона! Больше не пришлось бы толкаться в битком набитых автобусах или поездах или тратить бесконечные часы на дорогу с работы и на работу. Вы могли бы работать, где вам заблагорассудится – только представьте себе, какие это открывает возможности!

*Мария*

**Мир – на грани бедствия**

Сокращение времени на поездку до работы и обратно и уменьшение энергетических затрат – несомненно хорошая мысль. Но такая цель должна быть достигнута за счет улучшения общественного транспорта или за счет того, чтобы рабочие места были приближены к местам проживания людей. Смелая мысль о том, что телекомьютинг станет частью образа жизни для каждого, приведет к тому, что люди будут все более разобщены. Неужели мы действительно хотим совсем утратить чувство принадлежности к человеческому сообществу?

*Роман*

---

<sup>1</sup> «Телекомьютинг» – термин, введенный Джеком Нильсом в начале 1970-х годов для описания ситуации, в которой работники выполняют свою работу с помощью компьютера, расположенного не в центральном офисе, а, например, дома, и передают данные или документы в центральный офис по телефонным линиям.

*Используйте текст «Телекомьютинг», представленный выше, для ответа на следующие вопросы.*

---

**Вопрос 1: ТЕЛЕКОМЬЮТИНГ**

R458Q01

Как соотносятся друг с другом тексты «Таким будет будущий мир» и «Мир – на грани бедствия»?

- A. В них использованы разные аргументы для того, чтобы прийти к общему выводу.
- B. Они написаны в одном стиле, но посвящены совершенно разным темам.
- C. Они выражают одну и ту же общую точку зрения, но приходят к различным выводам.
- D. Они выражают противоположные взгляды на одну и ту же тему.

## ТЕЛЕКОМЬЮТИНГ. ОЦЕНКА ОТВЕТА НА ВОПРОС 1

**Ситуация функционирования текста:** деловая.

**Формат текста:** составной.

**Тип текста:** рассуждение.

**Читательское умение:** интегрировать и интерпретировать сообщения текста.

**Цель вопроса:** определить отношения между двумя короткими текстами дискуссионного характера.

**Форма вопроса:** выбор одного правильного ответа из четырех заданных.

**Трудность:** 537 баллов по 1000-балльной шкале. 3 уровень сложности (из 7 возможных).

**Ответ принимается (оценка – один балл)**

Выбор: D. Они выражают противоположные взгляды на одну и ту же тему.

**Ответ не принимается (оценка – ноль баллов)**

Другие ответы.

**Комментарии:**

46,5% российских учащихся ответили на этот вопрос правильно<sup>1</sup>. Средняя успешность по странам ОЭСР сопоставима с российской – 51,2%. Что делает этот вопрос трудным для половины пятнадцатилетних читателей во всех странах мира?

Для ответа на вопрос 1 к тексту «Телекомьютинг» читатель должен сравнить два коротких текста (68 и 76 слов), объединенных общим названием. Каждый текст выражает авторскую точку зрения на тему, обозначенную в общем названии. Смысл названия и, соответственно, тема обсуждения, может быть незнакома каждому читателю, но в сноске дается объяснение термина «Телекомьютинг». Эта сноска была единственным редакционным изменением, которое группа экспертов внесла в текст, предложенный исходно для тестирования. Сноска была сделана для того, чтобы минимизировать преимущества тех учащихся, чей родной язык помогает «распаковать» значение двухкоренного слова «Телекомьютинг». К примеру, англоязычные учащиеся могли без особого труда понять значения каждого корня: “tele”, “commute”. В то же время в странах, где родные языки принадлежат к иным языковым группам, использовалась транслитерация, и учащимся было значительно труднее интуитивно уловить лексическое значение слова.

Текст «Телекомьютинг» определен здесь как *рассуждение*, так как задача автора каждого из двух высказываний – убедить читателей в правильности своей точки зрения. Так как в обоих высказываниях обсуждаются условия человеческого труда, текст определен как *деловой* – с точки зрения ситуации его функционирования. Две части, составляющие текст, представляют собой сплошные вербальные сообщения. Каждая часть создана независимо от другой, вместе они были соединены только в диагностических целях. Поэтому формат текста определен как составной.

Автор первого текста (Мария) приводит убедительные аргументы в пользу телекомьютинга, автор второго текста (Роман) приводит не менее убедительные доказательства вреда телекомьютинга. Итак, тема двух сравниваемых высказываний общая, а взгляды авторов на эту тему противоположные. Для объяснения своих противоположных точек зрения авторы приводят разные (неодинаковые) аргументы и формулируют разные (противоположные) выводы. Такова формальная структура текста.

Именно об этих формальных сходствах и отличиях двух высказываний на общую тему и спрашивает вопрос теста. В каждом дистракторе заданы два

<sup>1</sup> 41,2% юношей, 51,5% девушек.

основания для сравнения текстов – верное и неверное. Лишь в правильном ответе (D) оба основания для сравнения двух текстов выбраны правильно. Данные, приведенные в табл. 1, показывают, что *сравнение текстов по двум формальным основаниям* – не самая элементарная задача для пятнадцатилетних учащихся. Что такое тема высказывания и авторская точка зрения (взгляд) на эту тему, чем аргументы отличаются от выводов, чем авторский стиль отличается от авторского отношения к теме обсуждения – все эти тонкие понятийные различия необходимы для точного ответа на вопрос 1 к тексту «Телекомьютинг». Дополнительной сложностью ответа на вопрос «Как соотносятся друг с другом тексты «Таким будет будущий мир» и «Мир – на грани бедствия?»» является глубина требуемой интерпретации. В тексте Марии авторская позиция ясно заявлена в самом начале: «Только представьте, как было бы замечательно использовать «телекомьютинг». Дальнейший текст ни в чем не противоречит этому утверждению, только усиливает его. Однако второй текст не содержит прямого выражения авторской позиции. Роман оспаривает некоторые утверждения Марии, но чтобы понять его собственные убеждения требуется гораздо большее усилие, чем для понимания позиции Марии. После того, как читатель реконструировал позиции авторов обоих текстов, достаточно просто увидеть, что они противоположны друг другу. Самые слабые читатели выбирают дистрактор В – они не понимают, что оба автора высказались на одну и ту же тему. Читатели, выбравшие дистракторы А и С, понимают, что перед ними два текста на одну тему, но затрудняются понять, что эти тексты выражают противоположные точки зрения.

Данный вопрос является типичным примером неэлементарного вопроса на целостное понимание авторского сообщения и его перевод на язык читателя. Из этого примера особенно отчетливо ясно, что для построения целостного понимания необходимо *связать в единую картину отдельные единицы информации, извлеченные из текста*. В данном случае – это два сообщения, объединенные общей темой. При этом целостное понимание сообщения текста опирается на целый ряд логических операций с элементами информации, извлеченной из текста. Здесь – это сопоставление двух сообщений по двум логическим основаниям. Само умение проводить сравнение по двум основаниям опирается на понимание этих оснований, в данном случае – владение формальным языком описания текстов, содержащих рассуждение и доказательства. При этом неважно, как осваивается этот язык описания в обучении – опытно-интуитивным или теоретико-рефлексивным методом. Главное, чтобы за словом «стиль» читателю открывались иные реалии, чем за словом «тема» или «точка зрения».

Таблица 1

**Число учащихся (в %), выбравших разные ответы на вопрос 1 к тексту ТЕЛЕКОМЬЮТИНГ.**

Дистракторы:	Основания для сравнения текстов:		Россия	ОЭСР
	верное утверждение	неверное утверждение		
А	разные аргументы	общий вывод	10,1	8,3
В	общий стиль	разные темы	8,1	6,7
С	разные выводы	общая точка зрения	31,9	29,3
Д (правильный ответ)	разные точки зрения (взгляды), общая тема		46,5	52,3
Нет ответа			3,5	3,5



Какой вид работы будет труден для выполнения в условиях телекомьютинга? Приведите один пример. Обоснуйте свой ответ.

**ТЕЛЕКОМЬЮТИНГ. ОЦЕНКА ОТВЕТА НА ВОПРОС 7**

**Ситуация функционирования текста:** деловая.

**Формат текста:** сплошной.

**Тип текста:** рассуждение.

**Читательское умение:** осмыслить сообщения текста

**Цель вопроса:** использовать собственные знания<sup>2</sup> о деловой жизни взрослых людей для того, чтобы проиллюстрировать такой аспект темы прочитанного текста, который в самом тексте не обсуждается.

**Форма вопроса:** свободная.

**Трудность:** 514 баллов по 1000-балльной шкале. 3 уровень сложности (из 7 возможных).

**Комментарии:**

Для ответа на этот вопрос требуется подобрать пример (назвать профессию или род занятий), который соответствует заданному критерию: труден для выполнения в условиях телекомьютинга. Информация, необходимая для ответа на этот вопрос, содержится в сноске, где дано определение телекомьютинга. Поэтому формат текста для ответа на этот вопрос определен как сплошной, хотя весь текст в целом является составным.

Ответить на вопрос нелегко, так как в тексте не упоминается ни одна профессия, о которой спрашивается в вопросе. Читатель должен найти ответ не в тексте, а в собственном опыте. Текст лишь указывает направление этого поиска. Именно такие вопросы в PISA определяются как вопросы на осмысление сообщения текста в свете собственного опыта читателя.

Чтобы получить балл за ответ на этот вопрос, необходимо не только привести пример, но и разъяснить его. При оценке ответов учащихся не всякое разъяснение считается приемлемым.

**Ответ принимается (оценка – один балл)**

Назван вид работы и дано обоснованное объяснение того, почему человек, который выполняет такую работу, не сможет это делать в условиях телекомьютинга. В ответах ДОЛЖНО быть уточнено (явно или неявно), что необходимо физически присутствовать на месте работы для выполнения определенного вида работы.

- Строительство. Трудно работать с бревнами или кирпичами, находясь вдалеке от них.
- Спортсмен. Для спорта необходимо физическое присутствие на месте.
- Слесарь. Невозможно починить чью-то раковину, сидя у себя дома!
- Копать канавы, потому что там надо быть.
- Медсестра – по Интернету нельзя проверить, как чувствует себя пациент.

**Ответ не принимается (оценка – ноль баллов)**

Назван вид работы, но объяснение при этом не дается, ИЛИ объяснение не связано с телекомьютингом.

- Копать канавы.
- Пожарный.
- Студент.
- Копать канавы, потому что это было бы трудной работой [в объяснении не сказано, почему эта работа будет трудна для выполнения в условиях телекомьютинга.]

<sup>2</sup> Знания, полученные не из этого текста.

Дан неполный или неясный ответ.

- Надо быть тут.

Понимание материала неточное или ответ неправдоподобный или не по существу.

- Менеджер. Никто не сможет получать от вас указания [*не по существу*].

*Комментарии:*

24,2% российских учащихся ответили на этот вопрос правильно<sup>3</sup>. Средняя успешность по странам ОЭСР существенно выше – 56,2%. Иными словами, этот вопрос вообще не слишком прост для пятнадцатилетних читателей (с ним справились чуть больше половины учащихся из стран ОЭСР), но представляет особую трудность для российских учащихся. Почему? Данные, представленные в табл. 2, позволяют увидеть самый поверхностный ответ на этот вопрос. Очевидно, значительное число (треть) российских учащихся просто не приступили к ответу на этот вопрос, а еще большее число (42%) учеников нашли ответ, но не обосновали его. В этих внешних показателях, безусловно, отражается общая культура отношения к тестовым вопросам: установка на то, чтобы высказать собственное мнение и обосновать его.

*Таблица 2*

**Число учащихся (в %), получивших разные оценки за ответ на вопрос 7 к тексту ТЕЛЕКОМЬЮТИНГ.**

Оценка ответа	Россия	ОЭСР
1 балл	24,2	56,2
0 баллов	41,9	28,9
Нет ответа	34,0	15,0

Однако в данном вопросе присутствуют и содержательные трудности, характерные для любого вопроса, требующего от читателя выхода за пределы информации, сообщенной в тексте. Прочитав определение телекомьютинга, читатель должен уяснить не только то, что в нем сообщено в явном виде («работники выполняют свою работу с помощью компьютера, расположенного не в центральном офисе, а, например, дома, и передают данные или документы в центральный офис по телефонным линиям»), но и то, что подразумевается: работники НЕ имеют возможности непосредственно действовать с объектами своего труда. Разумеется, житейский опыт любого пятнадцатилетнего человека содержит достаточное количество подобных примеров. Однако в тексте таких примеров нет, их надо самостоятельно извлечь не из текста, а из собственного опыта. Иными словами, надо *продолжить размышления в логике текста, но не в материале текста*. А это неэлементарно, этому следует обучать.

<sup>3</sup> 24,8% юношей, 23,6% девушек

- С каким утверждением согласились бы **как** Мария, **так и** Роман?
- A. Людям следует позволить работать столько часов, сколько они захотят.
  - B. Не очень хорошо тратить слишком много времени на дорогу до работы.
  - C. Телекомьютинг возможен не для всех.
  - D. Формирование социальных связей – самая важная часть работы.

**ТЕЛЕКОМЬЮТИНГ. ОЦЕНКА ОТВЕТА НА ВОПРОС 4**

*Ситуация функционирования текста:* деловая.

*Формат текста:* составной.

*Тип текста:* рассуждение.

*Читательское умение:* интегрировать и интерпретировать сообщения текста.

*Цель вопроса:* Найти утверждение, общее для двух коротких текстов дискуссионного характера, описывающих деловую жизнь взрослых людей.

*Форма вопроса:* выбор одного правильного ответа из четырех заданных.

**Ответ принимается (оценка – один балл)**

Выбор: B. Не очень хорошо тратить слишком много времени на дорогу до работы.

**Ответ не принимается (оценка – ноль баллов)**

Другие ответы.

*Комментарии:*

47,6% российских учащихся ответили на этот вопрос правильно<sup>4</sup>. Средняя успешность по странам ОЭСР на 12,5 процентов выше – 60,1%. Иными словами, этот вопрос тоже не слишком прост для всех пятнадцатилетних читателей, а для российских в особенности. Трудным его сделала необходимость выбирать между сообщениями текста и собственным опытом читателя, отчетливо выраженным в дистракторе C. Именно по этому дистрактору наблюдается наибольшее различие между выборками России и ОЭСР.

Дистрактор C (Телекомьютинг возможен не для всех) соответствует здравому смыслу и жизненному опыту многих читателей. Однако об этом не размышляют ни Мария, ни Роман (воображаемые авторы двух сравниваемых текстов). Между тем, вопрос адресует читателя именно к их точке зрения. Иными словами, отвечая на этот вопрос, читатель должен очень четко различить свою собственную точку зрения и точку зрения авторов текста. Именно это различие затруднило многих пятнадцатилетних читателей. Приписывание автору текста своей собственной точки зрения – типичная ошибка многих неопытных читателей. Мы видим, что в России таковых много. Иными словами, отечественное образование не достаточно помогает ученикам преодолеть одну из стандартных читательских трудностей.

Таблица 3

**Число учащихся (в %), выбравших разные ответы на вопрос 4 к тексту ТЕЛЕКОМЬЮТИНГ.**

Дистракторы:	Россия	ОЭСР
A	6,9	7,0
B (правильный ответ)	47,6	60,1
C	28,1	19,6
D	13,1	9,8
Нет ответа	4,4	3,6

<sup>4</sup> 41,3% юношей, 53,6% девушек

## Пример 2. Задание «Безопасность мобильных телефонов»

### БЕЗОПАСНОСТЬ МОБИЛЬНЫХ ТЕЛЕФОНОВ

#### Неужели мобильники опасны?

	Да	Нет
1.	Радиоволны, испускаемые мобильными телефонами, могут наносить вред здоровью, нагревая ткани тела.	Радиоволны не обладают достаточной мощностью, чтобы нагревать ткани до опасных пределов.
2.	Создаваемые мобильными телефонами магнитные поля могут влиять на клеточные процессы.	Эти магнитные поля невероятно слабы, а потому вероятность их влияния на клеточные процессы ничтожна.
3.	Люди, подолгу говорящие по мобильному телефону, иногда жалуются на усталость, головную боль и потерю концентрации.	Такие эффекты никогда не наблюдались в лабораторных условиях и могут являться следствием других факторов современного образа жизни.
4.	У пользователей мобильных телефонов в 2,5 раза возрастает риск раковых новообразований в ближайшей к уху области мозга.	Исследователи признают, что связь повышения этого показателя с использованием мобильных телефонов неясна.
5.	Международное агентство раковых исследований обнаружило связь между детской заболеваемостью раком и близостью линий электропередач. Как и мобильные телефоны, линии электропередач опасны своим излучением.	Излучение от линий электропередач – это другой вид радиации, с гораздо более высокой энергией, чем та, что исходит от мобильных телефонов.
6.	Волны радиочастот, сходных с теми, что используются в мобильных телефонах, изменили генный набор у червей-нематод.	Черви не люди, и нет никакой гарантии, что клетки нашего мозга будут реагировать таким же образом.

#### **На заметку**

*Противоречивые сообщения о том, что мобильные телефоны представляют опасность для здоровья, появились в конце 1990-х годов.*

#### **На заметку**

*Огромные средства вкладываются в научные работы по изучению влияния мобильных телефонов на здоровье людей.*

**На заметку**  
 Число пользователей мобильных телефонов столь огромно, что даже незначительное вредное воздействие этой техники на здоровье людей может иметь крупный общественный резонанс.

**На заметку**  
 В опубликованном в 2000 году отчете британских исследователей говорится, что ни одна из известных проблем со здоровьем не связана с мобильными телефонами. Однако отчет советует всем, и особенно молодым пользователям, проявлять осторожность – пока не будут проведены дополнительные исследования. То же советует и более поздний отчет 2004 года.

**Если вы пользуетесь мобильным телефоном ...**

Советуем:	Не советуем:
Говорить кратко, не затягивать телефонные разговоры.	Не пользуйтесь телефоном, если прием плохой. В этом случае телефону требуется больше мощности для связи с базой, а значит, радиоизлучение сильнее.
Носить телефон подальше от тела, когда он включен.	Не покупайте мобильный телефон с высоким коэффициентом поглощения (SAR) <sup>1</sup> . У такого телефона выше уровень излучения.
Покупать телефон, рассчитанный на длительную работу без подзарядки. Он более эффективен и обладает более слабым излучением.	Не покупайте защитные приспособления, не прошедшие независимой экспертизы.

<sup>1</sup> SAR (коэффициент поглощения) показывает, сколько электромагнитной радиации поглощается тканями тела во время использования телефона.

Текст «Безопасность мобильных телефонов», приведенный на двух предыдущих страницах, взят из Интернета.

Используйте этот текст для ответа на следующие вопросы.

## Вопрос 2: БЕЗОПАСНОСТЬ МОБИЛЬНЫХ ТЕЛЕФОНОВ

R414Q02

Каково назначение разделов «На заметку»?

- A Описать опасности, связанные с использованием мобильных телефонов.
- B Подчеркнуть, что споры вокруг безопасности мобильных телефонов продолжаются.
- C Описать меры предосторожности, которые стоит предпринять пользователям мобильных телефонов.
- D Подчеркнуть, что ни одна из известных проблем со здоровьем не связана с мобильными телефонами.

## БЕЗОПАСНОСТЬ МОБИЛЬНЫХ ТЕЛЕФОНОВ. ОЦЕНКА ОТВЕТА НА ВОПРОС 2

*Ситуация функционирования текста:* общественная.

*Формат текста:* сплошной.

*Тип текста:* толкование.

*Читательское умение:* интегрировать и интерпретировать сообщения текста.

*Цель вопроса:* Определить специфическое назначение части текста в целостном описательном тексте, представленном в табличной форме.

*Форма вопроса:* выбор одного правильного ответа из четырех заданных.

*Трудность:* 561 балл по 1000-балльной шкале. 4 уровень сложности (из 7 возможных).

**Ответ принимается (оценка – один балл)**

Выбор: В. Подчеркнуть, что споры вокруг безопасности мобильных телефонов продолжаются.

**Ответ не принимается (оценка – ноль баллов)**

Другие ответы.

*Комментарии:*

43,2% российских учащихся ответили на этот вопрос правильно<sup>5</sup>. Средняя успешность по странам ОЭСР практически такая же – 45,6%. Что делает этот вопрос таким трудным?

Читателю представлен двухстраничный текст, организованный в виде таблиц с разными подзаголовками. Основное содержание двух частей основного текста – обнаружить неоднозначность, противоречивость и неполноту информации о вреде мобильных телефонов.

Слева от основного текста помещены четыре «коробочки» с отдельными сообщениями под общим заголовком «На заметку». Эти сообщения тематически связаны с основным текстом, но не являются его обобщениями, резюме или выводами. Вопрос требует выделить общую тему этих четырех сообщений, расположенных на периферии текста, т.е. не в центре внимания читателя. Однако на первый взгляд все четыре сообщения несут разную информацию. В первых двух отрывках «На заметку» кратко сообщается об истории споров, которым посвящен основной текст; третий отрывок подчеркивает общественную значимость вопроса, четвертый заостряет тему неопределенности имеющейся информации и дает житейский совет, что делать в ситуации такой неопределенности.

<sup>5</sup> 40,3% юношей, 45,9% девушек

О том, какие затруднения испытывает половина пятнадцатилетних читателей, говорят данные, представленные в табл. 4. Мы видим, что этот вопрос содержит два сильных дистрактора (А и С), конкурирующих с правильным ответом. Дистрактор А (назначение разделов «**На заметку**» – описать опасности, связанные с использованием мобильных телефонов) акцентирует лишь одну – самую тревожную часть сообщения всего текста. Выбор этого дистрактора свидетельствует о том, что читатель эмоционально реагирует на общую тему текста, но недостаточно дифференцирует сообщения отдельных частей. (Назначение разделов «**На заметку**» – описать меры предосторожности, которые стоит предпринять пользователям мобильных телефонов) провоцирует выбрать сообщение только одной части текста. Из четырех разделов «На заметку» вопрос о мерах предосторожности затронут лишь в последнем. Дистрактор D также относится только к четвертому отрывку «На заметку», а не ко всем четырем. Иными словами, выбор дистракторов А, С и D связан с недостаточным различением сообщения всего текста и его отдельных частей. Вероятно, этот эффект значительно усилен не только эмоциональным воздействием текста, но и его формальным строением. Дело в том, что в правильном ответе (В) не содержится ни одного ключевого слова текста, тогда как во всех дистракторах есть слова, в точности совпадающие со словами из текста.

Таблица 4

**Число учащихся (в %), выбравших разные ответы на вопрос 2 к тексту  
БЕЗОПАСНОСТЬ МОБИЛЬНЫХ ТЕЛЕФОНОВ.**

Дистракторы:	Россия	ОЭСР
А	23,6	25,2
В (правильный ответ)	43,2	45,6
С	22,5	15,2
D	6,3	10,6
Нет ответа	4,4	3,4

**Вопрос 11: БЕЗОПАСНОСТЬ МОБИЛЬНЫХ ТЕЛЕФОНОВ**

R414Q11

«Трудно доказать, что одно явление определено является причиной другого».

Как связано данное высказывание с пунктом 4 в колонках «Да» и «Нет» из таблицы «**Неужели мобильники опасны?**»

- A Оно поддерживает утверждение «Да».
- B Оно доказывает правоту утверждения «Да».
- C Оно поддерживает утверждение «Нет».
- D Оно показывает, что утверждение «Нет» неверно.

**БЕЗОПАСНОСТЬ МОБИЛЬНЫХ ТЕЛЕФОНОВ: ОЦЕНКА ОТВЕТА 11**

*Ситуация функционирования текста: общественная.*

*Формат текста: несплошной.*

*Тип текста: толкование.*

*Читательское умение: осмыслить и оценить сообщение текста.*

*Цель вопроса: Определить связь между обобщающим утверждением, взятым не из текста, и утверждениями из текста, описывающими противоречивые научные данные.*

*Форма вопроса: выбор одного правильного ответа из четырех заданных.*

*Трудность: 604 балла по 1000-балльной шкале. 4 уровень сложности (из 7 возможных).*

**Ответ принимается (оценка – один балл)**

Выбор: С.

**Ответ не принимается (оценка – ноль баллов)**

Другие ответы.

*Комментарии:*

31% российских учащихся ответили на этот вопрос правильно<sup>6</sup>. Средняя успешность по странам ОЭСР практически такая же – 36%. Этот вопрос является самым трудным вопросом к тексту «Безопасность мобильных телефонов» – он лежит на границе между 4 и 5 уровнем трудности. Для ответа на этот вопрос читатель должен связать один фрагмент текста и внешнее по отношению к тексту абстрактное утверждение «Трудно доказать, что одно явление определено является причиной другого». Именно потому, что это утверждение не содержится в тексте, привносит дополнительное сообщение, вопрос 11 классифицирован как вопрос на осмысление.

Какими причинами может определяться трудность этого вопроса? Найти пункт 4 в колонках «Да» и «Нет» из таблицы «**Неужели мобильники опасны?**» не слишком трудно, но неэлементарно. Однако найдя нужный фрагмент текста, придется осмыслить высказывания, противоречащие друг другу, что всегда труднее, чем осмыслить взаимодополнительные высказывания. «ДА» – высказывание (У пользователей мобильных телефонов в 2,5 раза возрастает риск раковых новообразований в ближайшей к уху области мозга) должно быть логически соединено с «НЕТ» – высказыванием (Исследователи признают, что связь повышения этого показателя с использованием мобильных телефонов неясна). Есть известная недоопределенность в каждом из этих кратких суждений. Строго говоря, высказывание «У пользователей мобильных телефонов в 2,5 раза возрастает риск раковых новообразований в ближайшей к уху области мозга» вызывает целый ряд вопросов, без ответа на которые трудно отнести это утверждение к достоверным научным фактам или к непроверенным газетным слухам:

- С кем сравнивается группа риска пользователей мобильных телефонов – с теми, кто пользуется стационарными телефонами в таком же объеме, с теми, кто слушает музыку через наушники, с теми, кто вообще никакими подобными устройствами не пользуется?
- По каким показателям судили о риске раковых новообразований? И т.п.

Второе высказывание тоже вызывает ряд вопросов. Что значит «связь повышения этого показателя /риска раковых новообразований/ с использованием мобильных телефонов неясна»? Означает ли сказанное, что исследователям неясно, существует ли такая связь? Или им неясна природа этой связи?

Иными словами, степень недоопределенности двух противоречащих друг другу суждений чрезвычайно высока. Кроме того, к этому трудному для ясного понимания тексту надо применить абстрактные понятия, предполагающие достаточно высокую степень логической изоэтрности. Надо отличить понятие «поддерживает утверждение» от понятия «доказывает правоту утверждения».

Учитывая все вышесказанное, неудивительно, что лишь треть учащихся справилась с этим вопросом.

*Таблица 5*

**Число учащихся (в %), выбравших разные ответы на вопрос 11 к тексту БЕЗОПАСНОСТЬ МОБИЛЬНЫХ ТЕЛЕФОНОВ.**

Дистракторы:	Россия	ОЭСР
А	29,9	44,2
В	23,3	11,6
С (правильный ответ)	30,5	35,6
Д	10,4	5,0
Нет ответа	5,9	3,6

<sup>6</sup> 27,5% юношей, 33,5% девушек



Взгляните на пункт 3 из колонки «Нет» первой таблицы. Каков мог бы быть в данном контексте один из этих «других факторов»? Обоснуйте свой ответ.

**БЕЗОПАСНОСТЬ МОБИЛЬНЫХ ТЕЛЕФОНОВ.  
ОЦЕНКА ОТВЕТА НА ВОПРОС 6**

*Ситуация функционирования текста:* общественная.

*Формат текста:* сплошной.

*Тип текста:* толкование.

*Читательское умение:* осмыслить и оценить сообщения текста.

*Цель вопроса:* Использовать внетекстовые знания при обдумывании информации, представленной в тексте.

*Форма вопроса:* открытый вопрос

*Трудность:* 526 баллов по 1000-балльной шкале. 3 уровень сложности (из 7 возможных).

**Ответ принимается (оценка – один балл)**

Назван любой фактор современного образа жизни, который может быть связан с усталостью, головными болями или потерей концентрации. Объяснение может быть самоочевидным либо быть явно сформулировано.

- Если не высыпаться, будешь чувствовать себя усталым.
- Слишком много работаешь – и от этого устаешь.
- Когда слишком много задают на дом, тут и усталость, и головная боль.
- Стресс.
- Работаешь допоздна.
- Экзамены.
- Шум – от этого болит голова.
- В мире слишком много шума.
- У людей совсем нет времени отдыхать.
- Когда люди не умеют выделять и делать только то, что важно, они делаются раздражительными и больными.
- Компьютеры.
- Загрязнение среды.
- Слишком много смотрят телевизор.
- Наркотики.
- Микроволновые печи.
- Завалены электронной почтой.

**Ответ не принимается (оценка – ноль баллов)**

Дан неполный или неясный ответ.

- Утомляемость. [повторение информации из текста]
- Усталость. [повторение информации из текста]
- Потеря концентрации. [повторение информации из текста]
- Головные боли. [повторение информации из текста]
- Образ жизни. [неясно]

Понимание материала неточное или ответ неправдоподобный или не по существу.

- Больные уши.
- Подставки для яиц.

**Комментарии:**

32,7% российских учащихся ответили на этот вопрос правильно<sup>7</sup>. Средняя успешность по странам ОЭСР существенно выше – 53,6%.

Опираясь на собственный жизненный опыт, читатель должен назвать такие

<sup>7</sup> 28,4% юношей, 36,9% девушек

факторы современного образа жизни, которые могут вызывать жалобы на усталость, головную боль и потерю концентрации. Так же как и в предыдущем задании, читатель должен обладать навыками локализации фрагмента таблицы (найти пункт 3 из колонки «Нет» первой таблицы). В отличие от предыдущего задания здесь читателю не приходится иметь дело с противоречивыми высказываниями, поэтому этот вопрос легче. Дополнительное облегчение состоит в том, что обращаться к собственному опыту надо напрямую, без посредства абстрактных категорий.

Учащиеся из стран ОЭСР справились с этим вопросом гораздо успешней, чем с предыдущим. Почему российские учащиеся ответили на этот более легкий вопрос практически так же (не)успешно, как и на предыдущий – гораздо более нагруженный? Одно из возможных объяснений – форма вопроса. Ответ на открытые вопросы, требующие свободной формы высказывания собственного мнения, нагружен для наших учащихся, о чем свидетельствует значительное число отказов от ответа и значительный разрыв между российскими учащимися и их сверстниками из стран ОЭСР именно по категории «нет ответа» (табл. 6).

Таблица 6

**Число учащихся (в %), получивших разные оценки за ответ на вопрос 6 к тексту БЕЗОПАСНОСТЬ МОБИЛЬНЫХ ТЕЛЕФОНОВ.**

Оценка ответа	Россия	ОЭСР
1 балл	32,7	54,9
0 баллов	28,0	20,7
Нет ответа	39,3	24,4

#### Вопрос 9: БЕЗОПАСНОСТЬ МОБИЛЬНЫХ ТЕЛЕФОНОВ

R414Q09

Взгляните в таблицу, озаглавленную «Если вы пользуетесь мобильным телефоном...»

Какую идею пытается донести до вас эта таблица?

- A. Использование мобильных телефонов не представляет опасности.
- B. Доказан риск использования мобильных телефонов.
- C. Есть такой риск или нет, а меры предосторожности не мешают.
- D. Есть такой риск или нет, а пользоваться мобильным телефоном не стоит, пока мы не знаем этого наверняка.
- E. Инструкции в колонке «Советуем» адресованы тем, кто всерьез опасается, а колонка «Не советуем» адресована всем остальным.

#### БЕЗОПАСНОСТЬ МОБИЛЬНЫХ ТЕЛЕФОНОВ. ОЦЕНКА ОТВЕТА НА ВОПРОС 9

*Ситуация функционирования текста: общественная.*

*Формат текста: сплошной.*

*Тип текста: толкование.*

*Читательское умение: интегрировать и интерпретировать сообщения текста.*

*Цель вопроса: Понять утверждение, выраженное с помощью абстрактных понятий, но касающееся знакомых реалий.*

*Форма вопроса: выбор одного правильного ответа из пяти заданных.*

*Трудность: 488 баллов по 1000-балльной шкале. 3 уровень сложности (из 7 возможных).*

**Ответ принимается (оценка – один балл)**

Выбор: С.

**Ответ не принимается (оценка – ноль баллов)**

Другие ответы.

*Комментарии:*

Читателю открытым текстом говорится, в каком именно фрагменте текста надо искать главную идею. Эта идея (ответ С) может быть выведена напрямую из понимания сообщений таблицы «Если вы пользуетесь мобильным телефоном...», а может быть взята из последнего раздела «На заметку», в котором сообщается: «отчет советует всем, и особенно молодым пользователям, проявлять осторожность – пока не будут проведены дополнительные исследования».

57% российских учащихся ответили на этот вопрос правильно<sup>8</sup>. Средняя успешность по странам ОЭСР немного выше – 62,3%. Таким образом, этот вопрос оказался самым легким среди четырех вопросов к тексту «Безопасность мобильных телефонов», но явно неэлементарным. Что вызывало трудности? Дистрактор А прямо противоречит сообщению всего текста, постоянно поднимающего вопрос о существовании рисков, связанных с использованием мобильных телефонов, и о не достаточной проверенности информации об этих рисках. Утверждение этого дистрактора привлекло очень небольшое число читателей. Почти столь же слабым оказался и дистрактор D, предлагающий, в сущности, невротический вывод из текста и не подкрепленный самим текстом. Более того, утверждение этого дистрактора входит в противоречие с заголовком раздела, на который указывает вопрос: «если вы пользуетесь мобильным телефоном». Трудности у многих читателей вызвали дистракторы В и Е. Чтобы отказаться от дистрактора В, надо достаточно четко различать два методологических понятия: «доказать» и «усомниться». Текст рассказывает о сомнениях, существующих сегодня в дискуссии о (без)опасности мобильных телефонов и об отсутствии строгих доказательств. Чтобы отказаться от дистрактора Е, надо не попасться на провокацию утверждения, предлагающего, в сущности, перевести обсуждаемую проблему в категорию личных пристрастий – мол, кому что нравится. Такая возможность не подкреплена текстом; напротив, основной посыл текста – рассмотреть обе стороны противоречивой проблемы целостно и рационально.

*Таблица 7*

**Число учащихся (в %), выбравших разные ответы на вопрос 9 к тексту  
БЕЗОПАСНОСТЬ МОБИЛЬНЫХ ТЕЛЕФОНОВ.**

Дистракторы:	Россия	ОЭСР
А	2,2	2,3
В	16,0	12,0
С (правильный ответ)	57,0	63,3
Д	5,0	5,4
Е	16,4	13,1
Нет ответа	3,5	3,9

<sup>8</sup> 51,6% юношей, 62,2% девушек

## ТЕАТР – И ТОЛЬКО ТЕАТР

Действие происходит в замке на побережье Италии.

### АКТ ПЕРВЫЙ

Изысканно украшенная комната для гостей в очень красивом замке на берегу моря. Справа и слева – двери. В центре сцены – декорация гостиной: диван, стол и два кресла. На заднем плане – большие окна. Звездная ночь. На сцене – полумрак.

5 Когда занавес поднимается, за дверью слева слышатся громкие мужские голоса. Дверь открывается, и входят трое мужчин в смокингах. Один из них тут же включает свет. Они молча подходят к столу и становятся вокруг него. Все одновременно садятся. Гаэл в кресло слева, Турай – в кресло справа, Адам садится на диван – в центре. Очень долгое, почти неловкое молчанье. Усаживаются поудобнее. Потягиваются. Молчание.

10 Затем:

ГАЭЛ

О чем ты так глубоко задумался?

ТУРАЙ

25 Думаю о том, как трудно начать пьесу. Представить зрителю всех главных героев сразу, с самого начала.

АДАМ

Полагаю, это трудно.

30 ТУРАЙ

Чертовски трудно. Пьеса начинается. Зал затихает. Актеры выходят на сцену и начинаются мучения. Проходит вечность, иногда целых четверть часа, прежде чем зрители начинают понимать, кто есть кто и что тут происходит.

ГАЭЛ

40 Какой же ты странный. Неужели ты не можешь хоть на минуту забыть о своей профессии?

ТУРАЙ

Это невозможно.

ГАЭЛ

45 И получаса не проходит, чтобы ты не говорил о театре, актерах, пьесе. В мире есть и другие вещи.

ТУРАЙ

Для меня – нет. Я – драматург. Это – мой крест.

50 ГАЭЛ

Нельзя до такой степени становиться рабом своей профессии.

ТУРАЙ

55 Рабом становишься, если постоянно не совершенствуешься. Третьего не дано. Поверь мне, хорошее начало пьесы – не шуточное дело. Это одна из самых сложных проблем в сценическом искусстве – сразу же ввести всех действующих лиц. Давайте взглянем на нас троих, на то, как разворачивается действие здесь и сейчас. Три джентльмена в смокингах. Представим, что они входят не в эту комнату в этом роскошном замке, а на сцену, когда пьеса начинается. Им пришлось бы говорить на многие неинтересные темы, прежде чем стало бы понятно, кто они. Не было бы проще начать с того, что каждый встал бы и представился? *Встает.* Добрый вечер. Нас трое и все мы гости в этом замке. Мы только что покинули обеденный зал, где изумительно поужинали и выпили две бутылки шампанского.

60 75 Меня зовут Шандор Турай, – драматург, уже тридцать лет пишу пьесы, это – моя профессия. Точка. А теперь твоя очередь.

80 ГАЭЛ

*Встает.* Меня зовут Гаэл, я – тоже драматург. Я тоже пишу пьесы, все они написаны в соавторстве с Тураем. Мы – известный писательский дуэт. На всех программках хороших комедий и оперетт написано: авторы Гаэл и Турай. Естественно, это – тоже моя профессия.

ГАЭЛ и ТУРАЙ

*Вместе.* А этот молодой человек ...

90 АДАМ

*Встает.* Этот молодой человек, если позволите, Альберт Адам, 25 лет, композитор. Я написал музыку для этих милых людей, для их последней оперетты. Это моя первая работа для театра. Эти ангелы нашли меня, и теперь, с их помощью, я хочу стать известным. Благодаря им, меня пригласили в этот замок. Благодаря им, у меня есть парадный костюм и смокинг. Иными словами, я беден и никому пока не известен. Помимо этого, я сирота, и меня воспитала моя бабушка. Она умерла, и я один в этом мире. У меня нет ни имени, ни денег.

105

ТУРАЙ  
Но ты молод.  
ГАЭЛ  
И одарен.  
110 АДАМ  
И влюблен в солистку.  
ТУРАЙ  
Ты не должен был добавлять этого. Все в  
зале и так бы это поняли.  
115 *Все садятся.*  
ТУРАЙ  
Ну, разве не проще вот так было бы начать  
пьесу?

ГАЭЛ  
120 Если бы это было можно, писать пьесы  
было бы очень легко.  
ТУРАЙ  
Поверьте мне, не так уж это трудно.  
Просто подумайте обо всем этом как  
125 о...  
ГАЭЛ  
Хорошо, хорошо, только не заводи  
снова разговор о театре. Мне уже  
надоело. Поговорим об этом завтра,  
130 если хочешь.

«Театр – и только театр» – начало пьесы венгерского драматурга Ференца Молнара.

Используйте текст пьесы «Театр – и только театр», приведенный на двух предыдущих страницах, для ответа на следующие вопросы. (Обратите внимание на цифры, которые даны слева от текста. Они обозначают номера строк и помогут вам найти ту часть текста, о которой говорится в вопросе.)

---

### Вопрос 3: ТЕАТР – И ТОЛЬКО ТЕАТР

R452Q03

Что делали персонажи пьесы **непосредственно перед** тем, как поднялся занавес?

### ТЕАТР – И ТОЛЬКО ТЕАТР. ОЦЕНКА ОТВЕТА НА ВОПРОС 3.

*Ситуация функционирования текста:* личная.

*Формат текста:* сплошной.

*Тип текста:* повествование.

*Читательское умение:* найти и извлечь информацию из текста.

*Цель вопроса:* Найти упоминания о действии, имевшем место до начала событий в пьесе.

*Форма вопроса:* свободный ответ.

*Трудность:* 730 баллов по 1000-балльной шкале. 6 уровень сложности (из 7 возможных).

#### **Ответ принимается (оценка – один балл)**

Упомянется ужин или шампанское. Может содержаться пересказ или прямое цитирование текста.

- Они только что поужинали и выпили шампанское.
- “Мы только что покинули обеденный зал, где изумительно поужинали”. [прямое цитирование]
- “изумительный ужин и выпили две бутылки шампанского”. [прямое цитирование]
- Ужин и вино.
- Ужин.
- Пили шампанское.
- Ужинали и пили.
- Они были в обеденном зале.

#### **Ответ не принимается (оценка – ноль баллов)**

Дан неполный или неясный ответ. Понимание материала неточное или ответ неправдоподобный или не по существу.

- Мы втроем – гости в этом замке.
- Они громко разговаривают за дверью. [Это часть первого действия, а не часть, предшествующая действию.]
- Благодаря им у Адама есть парадный костюм и смокинг. [не непосредственно перед событиями в тексте]
- Приготовились выйти на сцену. [Относится к актерам, а не к героям.]
- Происходит в замке на побережье Италии.
- Говорили о театре.

#### *Комментарии:*

Этот вопрос является примером трудных вопросов теста PISA. Он относится к длинному (по стандартам этого теста) текстам; он описывает ситуацию, которая для большинства 15-летних учащихся не принадлежит к их личному опыту, не переживалась непосредственно. Место действия экзотическое – замок на побережье, ситуация раскрыта лишь частично – через отдельные реплики диалога действующих лиц. Хотя речь персонажей не переусложнена и близка к обычной разговорной, в ней

присутствует известная вычурность. Однако в наибольшей степени новизна содержания текста определена абстрактной темой диалога: это утонченное, сложное обсуждение отношений между жизнью и искусством, в частности – трудом драматурга.

Названные сложности относятся ко всем вопросам к тексту «Театр – и только театр». Что делает особо трудным данный вопрос – это высокий уровень требуемой интерпретации понятий самого вопроса в отношении к сообщениям текста. «Что делали персонажи пьесы **непосредственно перед** тем, как поднялся занавес» – для того, чтобы выбрать необходимую единицу информации из целого ряда конкурирующих, необходимо различать персонажей пьесы и актеров, исполняющих роли этих персонажей. Практически любой читатель знает, что делают актеры перед тем, как поднимается занавес, но вопрос относится не к реальной жизни, а к вымышленным обстоятельствам жизни Гаэла, Турая и Адама, которые перешли в гостиную (на сцене) после обеда. Различение реального и вымышленного мира особенно трудно там, где именно это различие становится предметом обсуждения персонажей на сцене.

Дополнительную трудность представляет то обстоятельство, что искомая информация расположена в неожиданном месте. Сама формулировка вопроса провоцирует поиск ответа в начале текста, тогда как ответ дается ближе к середине – как мимолетное упоминание в реплике Турая (строки 85-89).

11% российских учащихся ответили на этот вопрос правильно<sup>9</sup>. Средняя успешность по странам ОЭСР немногим выше – 13%. Относительно невысокое число отказов от ответа указывает на то, что большинство учащихся приступили к ответу, но не справились с ним. Они не смогли найти информацию, которая сформулирована открытым текстом, но в неожиданном месте длинного текста, и которую надо отличить от большого числа других единиц информации, конкурирующих с искомой и выраженных гораздо более рельефно, акцентировано.

*Таблица 8*

**Число учащихся (в %), получивших разные оценки за ответ на вопрос 3 к тексту ТЕАТР - И ТОЛЬКО ТЕАТР.**

Оценка ответа	Россия	ОЭСР
1 балл	10,9	13,3
0 баллов	72,8	75,0
Нет ответа	16,4	11,7

<sup>9</sup> 6,2% юношей, 15,3% девушек

«Проходит вечность, иногда целых четверть часа ...» (строки 33-34)

Почему четверть часа, по мнению Турая, – «целая вечность»?

- A Зрители не могут сидеть так долго, не шелохнувшись, в переполненном зале.
- B Кажется, что ситуация в начале пьесы вечно останется не проясненной.
- C Всегда кажется, что драматург тратит очень много времени, чтобы написать начало пьесы.
- D Кажется, что время движется медленно, когда в пьесе происходит важное событие.

**ТЕАТР – И ТОЛЬКО ТЕАТР. ОЦЕНКА ОТВЕТА НА ВОПРОС 4.**

*Ситуация функционирования текста:* личная.

*Формат текста:* Сплошной.

*Тип текста:* повествование.

*Читательское умение:* интегрировать и интерпретировать сообщения текста.

*Цель вопроса:* Понять смысл одного высказывания в контексте всего повествования.

*Форма вопроса:* выбор одного правильного ответа из четырех заданных.

*Трудность:* 474 балла по 1000-балльной шкале. 2 уровень сложности (из 7 возможных).

**Ответ принимается (оценка – один балл)**

Выбор: В.

**Ответ не принимается (оценка – ноль баллов)**

Другие ответы.

*Комментарии:*

В отличие от предыдущего вопроса здесь точно указана строка текста, к которой обращен вопрос. Читателю предстоит восстановить контекст реплики, процитированной в вопросе, и построить связи между значением этой цитаты и остальными сообщениями диалога. Среди этих сообщений есть такие, которые провоцируют читателя на выбор неправильного ответа.

Дистрактор А, пожалуй, самый грубый: он предлагает выйти из воображаемого мира пьесы о театре в реальный мир, знакомый большинству читателей по личному опыту, и вспомнить свои телесные ощущения. Чуть больше 10% учащихся поддаются на такую провокацию. Дистрактор С, который выбрали чуть меньше учащихся, содержит провокацию иного рода: предлагает частичное и буквальное объяснение вместо более глубокого и метафорического. Отчасти такой ответ спровоцирован словами текста: «Им (персонажам) пришлось бы говорить на многие неинтересные темы, прежде чем стало бы понятно, кто они».

Драматичным для российских 15-летних читателей оказался дистрактор D: именно его выбрало почти втрое большее число учащихся, чем в странах ОЭСР. Высказывание «Кажется, что время движется медленно, когда в пьесе происходит важное событие» – так же как дистрактор А – смешивает собственный реальный опыт читателя – театрала (или кино- и телезрителя) с опытом героев пьесы. В отличие от дистрактора А здесь речь идет не о телесных, а о психологических ощущениях, связанных с условным миром театра, но не обсуждаемых героями пьесы «Театр – и только театр».



**Число учащихся (в %), выбравших разные ответы на вопрос 4 к тексту ТЕАТР – И ТОЛЬКО ТЕАТР.**

Дистракторы:	Россия	ОЭСР
А	11,5	10,1
В (правильный ответ)	39,0 <sup>10</sup>	66,4
С	11,2	8,2
Д	32,5	11,8
Нет ответа	5,8	3,6

**Вопрос 6: ТЕАТР – И ТОЛЬКО ТЕАТР**

R452Q069

Читатель сказал: «Из трех действующих лиц Адам, вероятно, больше всех взволнован тем, что находится в замке».

Что мог бы сказать этот читатель в доказательство своего утверждения? Используйте текст для обоснования своего ответа.

**ТЕАТР – И ТОЛЬКО ТЕАТР. ОЦЕНКА ОТВЕТА НА ВОПРОС 6**

*Ситуация функционирования текста:* личная.

*Формат текста:* Сплошной.

*Тип текста:* повествование.

*Читательское умение:* интерпретировать и интегрировать сообщения текста.

*Цель вопроса:* Подтвердить суждение о характере одного из героев пьесы, опираясь на автопортрет героя.

*Форма вопроса:* свободный ответ.

**Ответ принимается (оценка – один балл)**

Демонстрируется разница между Адамом и двумя другими героями на основании одного из следующих аргументов: статус Адама как самого бедного и молодого из трех героев; он не имеет отношения к миру знаменитостей.

- Адам беден, пребывание в роскошном замке должно быть для него волнующим.
- Он должен чувствовать себя счастливым, находясь с двумя людьми, которые могут сделать его знаменитым.
- Он пишет музыку, работая вместе с двумя действительно знаменитыми людьми.
- Он молод, а молодые – более эмоциональны, это факт!
- Он молод, а оказался в замке. [минимальный]
- У него почти нет опыта. [минимальный]

**Ответ не принимается (оценка – ноль баллов)**

Дан неполный или неясный ответ.

- Он взволнован. [Повторяет вопрос.]

Понимание материала неточное или ответ неправдоподобный или не по существу.

- Он – художник.
- Он влюблен. [не объясняет, почему он так взволнован]
- Адам, должно быть, взволнован; солистка наверняка появится. [текстом не подтверждается]
- Ему подарили смокинг. [деталь, не причина]

<sup>10</sup> 30,6% юношей, 47,1% девушек

*Комментарии:*

47% российских учащихся ответили на этот вопрос правильно<sup>11</sup>. Средняя успешность по странам ОЭСР немногим выше – 50%. Большинство российских учащихся, не справившихся с вопросом, просто отказались отвечать. Что могло сделать ответ затруднительным? Во-первых, необходимость отвечать с точки зрения некоего воображаемого читателя, с которым учащийся мог быть не согласен. Впрочем, даже в случае согласия сама необходимость рассуждать с чужой точки зрения неэлементарна. Вторая возможная трудность – отсутствие привычки внимательно вчитываться в вопрос. Так, ответ «Адам – единственный влюбленный в этой пьесе» является подтверждением к высказыванию «Из трех действующих лиц Адам, вероятно, больше всех взволнован». Чем именно взволнован Адам (тем, что находится в замке) могло выпасть из внимания читателя, уже мысленно нашедшего ответ, правда на другой вопрос.

*Таблица 10*

**Число учащихся (в %), получивших разные оценки за ответ на вопрос 6 к тексту ТЕАТР - И ТОЛЬКО ТЕАТР.**

Оценка ответа	Россия	ОЭСР
1 балл	47,4	49,7
0 баллов	17,5	24,5
Нет ответа	35,2	25,9

**Вопрос 7: ТЕАТР – И ТОЛЬКО ТЕАТР**

R452Q07

В общем и целом, что хочет сказать Молнар-драматург, начав свою пьесу таким образом?

- A Он показывает, как каждый герой разрешит свои собственные проблемы.
- B Он заставляет своих героев продемонстрировать, что такое вечность в пьесе.
- C Он дает пример типичного и традиционного начала пьесы.
- D Он с помощью героев пьесы говорит о волнующей его проблеме драматургического творчества.

**ТЕАТР – И ТОЛЬКО ТЕАТР. ОЦЕНКА ОТВЕТА НА ВОПРОС 7**

*Ситуация функционирования текста:* личная.

*Формат текста:* Сплошной.

*Тип текста:* повествование.

*Читательское умение:* интегрировать и интерпретировать сообщения текста.

*Цель вопроса:* Определить концептуальную тему пьесы.

*Форма вопроса:* выбор одного правильного ответа из четырех заданных.

*Трудность:* 556 баллов по 1000-балльной шкале. 4 уровень сложности (из 7 возможных).

**Ответ принимается (оценка – один балл)**

Выбор: D

**Ответ не принимается (оценка – ноль баллов)**

Другие ответы.

<sup>11</sup> 36,4% юношей, 57,9% девушек

*Комментарии:*

Вопрос предполагает глубокое понимание основной мысли автора художественного текста, герои которого рассуждают о драматургическом творчестве. Едва ли тема этого текста близка и знакома 15-летним читателям, что создает дополнительные трудности для ее понимания.

51% российских учащихся ответили на этот вопрос правильно<sup>12</sup>. Средняя успешность по странам ОЭСР немного ниже – 46%. Российские учащиеся лучше справились с провокацией дистрактора С: «Он (автор) дает пример типичного и традиционного начала пьесы». Возможно, они имеют несколько более точное представление о драматургической традиции.

*Таблица 11.*

**Число учащихся (в %), выбравших разные ответы на вопрос 7 к тексту ТЕАТР – И ТОЛЬКО ТЕАТР.**

Дистракторы:	Россия	ОЭСР
А	8,5	12,3
В	17,5	16,0
С	15,1	19,4
Д (правильный ответ)	51,2	46,2
Нет ответа	7,8	6,1

<sup>12</sup> 42,7% юношей, 59,2% девушек