

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2023

Выпуск 3 (45)

ISSN 2225-9457

Мнения авторов и редколлегии могут не совпадать. Авторы несут ответственность за научную достоверность материала.

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Свидетельство ПИ № ФС77-56412 от 11.12.2013.

Информация о журнале регулярно размещается в объединенном каталоге «Пресса России», подписной индекс журнала Е43480.

Сведения о публикуемых статьях и их тексты размещаются в базе данных Российского индекса научного цитирования.

Адрес редакции:
191002, Санкт-Петербург,
ул. Ломоносова, д. 11-13
Тел./факс (812) 572-25-49
Web-сайт: <http://spbappo.ru>
Электронный адрес: gioupm@mail.ru

© СПб АППО, 2023
© Авторы статей, 2023
Подписано в печать 00.00.2023.

Научный рецензируемый журнал
Издается с марта 2012 года
Выходит четыре раза в год

Главный редактор
Журавлева О. Н., д-р пед. наук, доцент
Ответственный редактор
Кривицына Е. А.

Редакционный совет:
Алексеев С. В., д-р пед. наук, профессор (председатель)
Ван Линь, директор отдела международных связей
Восточной образовательной корпорации г. Таншань (КНР)
Даутова О. Б., д-р пед. наук, доцент
Захлебный А. Н., д-р пед. наук, профессор, академик РАО
Мамедов Н. М., д-р философ. наук, профессор
Минюрова С. А., д-р психол. наук, профессор
Пастухова Л. С., д-р пед. наук, доцент, профессор РАО,
член-корреспондент РАО
Синенко В. Я., д-р пед. наук, профессор, академик РАО
Тарасов С. В., д-р пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО
Тряпичина А. П., д-р пед. наук, профессор, академик РАО
Тургумбаева Б. А., д-р пед. наук, профессор (Республика
Казахстан)
Федоров О. Д., д-р пед. наук, доцент, доцент РАО
Чжан Шоин, директор подготовительного центра
«Политех – Таншань» (КНР)
Шевелев А. Н., д-р пед. наук, доцент
Ясвин В. А., д-р психол. наук, профессор

Редакционная коллегия:
Алексашина И. Ю., д-р пед. наук, профессор
Горшков А. С., д-р пед. наук, профессор
Матюшкина М. Д., д-р пед. наук, доцент
Мылова И. Б., д-р пед. наук, доцент
Полякова Т. Н., д-р пед. наук, доцент
Панасюк В. П., д-р пед. наук, профессор
Шингаев С. М., д-р психол. наук, доцент
Уварова Л. И., канд. пед. наук, доцент

СОДЕРЖАНИЕ

Теоретико-методологические проблемы современного образования

<i>Бородина В.А.</i> Когнитология чтения: от истоков письменности до цифровизации	4
<i>Говорунов А.В.</i> После Гутенберга.....	9
<i>Коновалова Л.И.</i> Педагогические модели и стратегии взаимодействия в развитии чтения школьников в современной цифровой среде	18
<i>Пузыревский В.Ю.</i> Читательское предпонимание смысла текста в подростковой школе: философский и методический контексты.....	24
<i>Романичева Е.С.</i> О расширении границ читательской грамотности (словесное & визуальное): вклад школьной библиотеки	38

Научные исследования образовательной практики

<i>Берестовицкая С.Э.</i> Создание общешкольного читательского проекта как творческая и управленческая задача	44
<i>Муштавинская И.В.</i> Формирование читательской грамотности и возможности технологии развития критического мышления.....	53
<i>Полумордвинова А.А.</i> Вызовы цифровой эпохи школе XXI века (чтение современного школьника).....	58
<i>Скоморова Н.М.</i> Тексты «новой природы» как средство формирования читательской грамотности на занятиях в предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России».....	64

Теория и методика содержания образования

<i>Кахраман Г., Назаровская Я.Г.</i> Критичность мышления как показатель читательской грамотности одаренных школьников	70
<i>Свирина Н.М.</i> Разнообразие форм и способов привлечения школьников к чтению	74
<i>Степанова Н.Е.</i> Культура наставничества в формировании интереса к чтению как основы образования, развития и воспитания гармоничной личности	81

Воспитание и социализация человека

<i>Браун Т.П.</i> Правовое просвещение несовершеннолетних посредством чтения в образовательных организациях	87
<i>Букреева С.В.</i> Формирование читательской грамотности школьников в процессе изучения историко-культурного краеведения	91
<i>Пугач В.Е.</i> О воспитании читательской грамотности	98
<i>Рудник В.В., Хайдарова Г.Р.</i> Школьная библиотека: пространство культурных практик (Библиотека в школьных коридорах).....	102
<i>Сизова М.Б., Беляева О.А.</i> Актуальные приемы и методы формирования читательской грамотности в условиях современной школы.....	111

Зарубежный опыт развития образовательных систем

<i>Полякова Т.И.</i> Издание книг русских детских авторов как средство взаимообогащения культуры и образования народов России и Китая	116
---	-----

Из истории педагогических идей и воззрений

<i>Мелентьева Ю.П.</i> Феномен чтения как предмет академического изучения	121
<i>Лисович В.Н.</i> Роль учителя словесности в формировании читательской культуры воспитанниц институтов благородных девиц XIX столетия.....	126
ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ	130
ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ	132

CONTENTS

Theoretical and methodological problems of modern education

<i>Borodina V.A.</i> Cognitive science of reading: from the origins of writing to digitalization	4
<i>Govorunov A.V.</i> After Gutenberg	9
<i>Konovalova L.I.</i> Pedagogical models and interaction strategies in the development of schoolchildren's reading in the modern digital environment	18
<i>Puzyrevsky V.Yu.</i> Readers' pre-understanding of the meaning of the text in teenage school: philosophical and methodological contexts	24
<i>Romanicheva E.S.</i> On expanding the boundaries of reading literacy (verbal & visual): school library contribution	38

Scientific research of educational practice

<i>Berestovitskaya S.E.</i> Creation of a school-wide reading project as a creative and managerial task	44
<i>Mushtavinskaya I.V.</i> Formation of reading literacy and the possibility of technology for the development of critical thinking	53
<i>Polumordvinova A.A.</i> Challenges of the digital age to the school of the XXI century (reading by a modern student)	58
<i>Skomorova N.M.</i> Texts of the "new nature" as a means of forming reader literacy in the classroom in the subject area "Fundamentals of the Spiritual and Moral Culture of the Peoples of Russia"	64

Theory and methodology of the content of education

<i>Kakhraman G., Nazarovskaya Ya.G.</i> Critical thinking as an indicator of reading literacy of gifted students	
<i>Svirina N.M.</i> A variety of forms and ways to attract students to reading	70
<i>Stepanova N.E.</i> The culture of mentoring in the formation of interest in reading as the basis for education, development and upbringing of a harmonious personality	74

Human upbringing and socialization

<i>Brown T.P.</i> Law education of minors through reading in educational organizations	87
<i>Bukreeva S.V.</i> Formation of reading literacy of schoolchildren in the process of studying historical and cultural local history	91
<i>Pugach V.E.</i> About the education of reading literacy	98
<i>Rudnik V.V., Khaidarova G.R.</i> School library: space for cultural practices (library in school corridors)	102
<i>Sizova M.B., Belyaeva O.A.</i> Actual techniques and methods for the formation of reading literacy in the conditions of a modern school	111

Foreign experience in the development of educational systems

<i>Polyakova T.I.</i> Publication of books by Russian children's authors as a means of mutual enrichment of culture and education of the peoples of Russia and China	116
--	-----

From the history of pedagogical ideas and outlook

<i>Melentyeva Yu.P.</i> The phenomenon of reading as a subject of academic study	121
<i>Lisovich V.N.</i> The role of the teacher of literature in the formation of the reading culture of pupils of the institutes of noble maidens of the 19th century	126

CHRONICLE OF SCIENTIFIC LIFE	130
SURVEYS AND REVIEWS	132

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 373.1

КОГНИТОЛОГИЯ ЧТЕНИЯ: ОТ ИСТОКОВ ПИСЬМЕННОСТИ ДО ЦИФРОВИЗАЦИИ

Валентина Александровна Бородина

Санкт-Петербургский государственный институт культуры, Санкт-Петербург, Россия, bvtch@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрена когнитология чтения — перспективное научное направление в читателеведении и создание на ее основе эффективных читательских практик. Представлена краткая историография когнитологии чтения: от истоков зарождения письменности до цифровой эпохи. Обозначена структура контента когнитологии чтения и приведены примеры упражнений в развитии когнитивных умений.

Ключевые слова: когнитология, чтение, историография, библиопсихологические ценности, цифровизация, когнитивное развитие

Для цитирования: Бородина В.А. Когнитология чтения: от истоков письменности до цифровизации // Непрерывное образование. 2023. № 3 (45). С. 4–8.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF MODERN EDUCATION

Original article

COGNITIVE SCIENCE OF READING: FROM THE ORIGINS OF WRITING TO DIGITALIZATION

Valentina Alexandrovna Borodina

St. Petersburg State Institute of Culture, St. Petersburg, Russia, bvtch@mail.ru

Abstract. The article considers the cognitology of reading as a promising scientific direction in reading science and the creation of effective reading practices on its basis. A brief historiography of reading cognitology is presented from the origins of writing to the digital age. The content structure of the cognitive science of reading is indicated and examples of exercises in the development of cognitive skills are given.

Keywords: cognitive science, reading, historiography, bibliopsychological values, digitalization, cognitive development

For citation: Borodina V.A. Cognitive science of reading: from the origins of writing to digitalization // Lifelong education. 2023; 3(45): 4–8. (In Russ.).

Когнитология чтения — «зонтичный» термин для дисциплин, связанных с познанием и знанием, с получением информации, ее восприятием, осмыслением, пониманием, усвоением, воспроизведением, рефлексией, обработкой, хранением, использованием. В основе ее лежат нейробиологические и психофизиологические механизмы; познавательные психические явления. Рассматривается и как инструмент образования, обучения и учения, связанный с другими видами речевой деятельности, произошло от *лат. cogito* — «мыслю, думаю». Кратко когнитологию чтения можно выразить формулой: познание + учение + чтение.

Рождение когнитивной науки относят к 11 сентября 1956 года, когда в Массачусетском технологическом институте состоялся научный семинар, на котором и была представлена когнитивная наука как область междисциплинарных исследований познания. С докладами выступили психолог Джордж Миллер о магическом числе 7 ± 2 ; лингвист Ноам Хомский о трех моделях описания языка; математик Аллен Ньюэлл и политолог Герберт Саймон о первом образце искусственного интеллекта — модели «Логик-теоретик» [9]. Эти три научные дисциплины легли в основу когнитологии. Затем было добавлено еще три науки. И когнитология сегодня представляет собой систему из шести дисциплин: философии, психологии, лингвистики, антропологии, нейронауки, искусственного интеллекта. Обозначены наиболее сильные и наиболее слабые связи между ними. Естественно, возникает вопрос о новизне когнитологии и когнитологии чтения. Один из основателей когнитологии, а именно Джордж Миллер, после семинара сказал, что он двигался навстречу когнитивной науке в течение двадцати лет, прежде чем узнал, как она называется. Вспомним Экклезиаста: «Это новое, гляди! Но и это бывало в прошедших веках». Когнитология чтения как явление имеет очень давние корни, но термин появился гораздо позже. Истоки зарождения когнитивных процессов в становлении и развитии человека как коммуникативного субъекта, семиотическое поведение которого зародилось с начала человеческой цивилизации на дописьменном, бесписьменном (телесно-жестовом) этапе, ког-

да была телесная коммуникация и с помощью жестов. В это же время начинает формироваться речевой аппарат, артикуляционные механизмы для устной речи. И далее происходит становление и развитие в цивилизационных этапах письменности: письменном (рукописном), печатном (полиграфическом), электронном (техногенном). По каждому этапу можно говорить детально, анализируя когнитологические аспекты.

Уже Платон и Аристотель в IV веке до н. э. размышляли о том, что такое разум и мышление. В средневековый период когнитология (понятно, что без употребления такого термина) рассматривалась и обосновывалась в рамках концепций «Учить быть» (Августин) — IV–V века; «Учить учить» (Алкуин) — V–III века; «Учить читать» (Абеляр) — XI–XII века; «Читать текст... жить» (Франциск) — XII–XIII века [6].

Значимое место в ряду трудов, относящихся к когнитологии, занимает «Математика» Я.А. Коменского (XVII век) — наука об ученичестве как познавательной деятельности. Стержнем в ней является его речь, произнесенная в Патакской школе 28 ноября 1650 года «Об искусном пользовании книгами — первейшим инструментом развития культуры природных дарований» [3].

С полным основанием можно назвать Н.А. Рубакина когнитологом чтения. Его библиопсихология, обоснование библиопсихологических ценностей, вербальной, интервербальной и суправербальной психологии в концепции познания оказались методологически востребованными в эпоху цифровизации, в которой доминируют мультимедийные, сложно организованные семиотические тексты, включающие библиопсихологические ценности в разной степени креолизации. Правомерно утверждать, что теоретико-методологическим фундаментом семиотической, интересемиотической и супрасемиотической психологии, одной из составляющих когнитологии чтения, является библиопсихология Н.А. Рубакина [7]. В начале XX века о книге — продукте человеческой психики в контексте философии писал М.Н. Куфаев [4].

Важным этапом в когнитологии чтения было изучение движений глаз в процессе чтения: Э. Жаваль (1879), Р. Додж и Б. Эрдманн (1898),

Ал. Трошин (1900), Э. Тейлор (1953), А. Ярбус (1965), В. и С. Бородины (1979), М. Безруких (2000) и др.

Каково же положение когнитологии чтения в XXI веке? В 1997 году вышла книга Семенова С. П. «Книгочей. Когнитивная защита для читателей». Второе издание было в 2000 году [8]. К сожалению, библиотечные специалисты (и не только они) прошли мимо этого труда. А он имеет непосредственное отношение к проблеме информационной безопасности социальных субъектов, в которой много деклараций, но мало эффективных решений. На практике библиотекари и педагоги ее не использовали.

Имеется и опыт создания когнитивной школьной библиотеки под руководством Н.В. Еговкиной. В издательстве РШБА вышла книга Джудит Сайкс «Школьные библиотеки, дружественные мозгу». И она тоже оказалась на обочине наших читательских практик в контексте когнитологии.

Знаковое событие — выход книги В.П. Леонова «Нейрокогнитивное исследование» [5]. Презентация состоялась на конференции «Буква и Цифра: библиотеки на пути к цифровизации». Подарок, который сделал В.П. Леонов, — это и размещение статьи под названием «Книга» (автор не указан), вышедшей 125 лет тому назад (в 1898 году) [2; 5]. В ней есть удивительное предсказание о том, что наступит эпоха цифровизации и когнитологии, а также о книге как когнитоме независимо от ее носителя и технологий. С горечью можно говорить о том, что в сфере когнитологии чтения профессиональное библиотечное сообщество опаздывает.

Библиотечному сообществу есть на что опираться. Ядром когнитологии является когнитом — носитель всего субъективного опыта человека, состоящий из когнитивных частиц, единиц опыта (когов) и устойчивых связей (локов). Коги и локи образуют сеть — когнитом. Понимание мозга и разума как сети. Разум — это гиперсеть мозга. Гиперсети — это сети сетей сетей. Разум гранулярен (ког), увязан (лок), целостен (когнитом). Разум — ноосфера. Ее становление и развитие происходит с момента появления человека в интересах всестороннего развития всего человечества и каждого отдельного человека.

Когнитомы в чтении — созвездия ментальных процессов. Внешний мир строится внутри, а внутренний мир строится вовне (В.П. Зинченко). Внешний и внутренний когнитомы в чтении, их интеграция происходят в текстовой деятельности в такой последовательности: текст в себе — текст для себя — текст от себя.

Можно выделить три типа текстов с точки зрения вербальности, невербальности и их интеграции: вербальные, невербальные, смешанные (креолизованные). Единой классификации всех видов текстов внутри этой типологии нет, в рамках этой статьи такая задача создания классификации не ставилась. Однако тема предполагает акцентировать внимание на креолизованных текстах, бытующих в цифровой и традиционной средах. К ним отнесем такие:

- отраслевой тематики с формулами, графиками, диаграммами, таблицами, схемами;
- художественные тексты с иллюстрациями;
- комиксы; фото-стихи;
- с экрана или вслух в сопровождении музыки (саунд-чтение);
- сопровождаемые живописью и музыкой;
- «движущиеся» презентации текстов в разном сочетании семиотических кодов;
- видеоролики, буктрейлеры, мультфильмы, кинофильмы.

Когнитология чтения в цифровую эпоху — скрепы между буквой и цифрой, чтобы не потерять «речь, слово как чрезвычайную прибавку на уровне человека» (И.П. Павлов). Что тогда надо развивать в когнитологии чтения? Приведем основные составляющие:

- смысловое свертывание и смысловое развертывание;
- методики анализа разных текстов;
- все познавательные психические явления как процессы, состояния и свойства личности для личностного роста читателя;
- лексический опыт личности;
- гибкость в стратегиях чтения в зависимости от целей, задач чтения, характера текстов;
- речевая и психическая деятельность.

В качестве примера приведем некоторые когнитивные задания.

1. Развитие смысловой догадки: вставить пропущенные слова.

Запорошила все дорожки,
Разукрасила _____.
Радость детям подарила
И на санках _____.
Ручейки бегут _____,
Светит солнышко теплее.
Волшебной палочкой взмахнет,
В лесу подснежник _____.
Зеленеют луга,
В небе радуга- _____.
Солнцем озеро согрето,
Всех зовет купаться _____.
Пришла без _____ и без кисти,
И перекрасила все _____.

2. Развитие внимания, памяти, мышления: восстановить четверостишие.

В лесу подснежник расцветет.	1
Волшебной палочкой взмахнет,	2
Светит солнышко теплее.	3
Ручейки бегут быстрее,	4

Поставить номера ответов:

1 ____, 2 ____, 3 ____, 4 ____.

3. Развитие смысловой догадки при опоре на описанную ситуацию: соотнести содержание четверостиший слева с временами года справа (провести линию от четверостишия к названию времени года).

Запорошила все дорожки, Разукрасила окошки. Радость детям подарила И на санках прокатила.	<i>Лето</i>
Ручейки бегут быстрее, Светит солнышко теплее. Волшебной палочкой взмахнет, В лесу подснежник расцветет.	<i>Осень</i>
Зеленеют луга, В небе радуга-дуга. Солнцем озеро согрето, Всех зовет купаться...	<i>Весна</i>
Пришла без красок и без кисти, И перекрасила все листья.	<i>Зима</i>

Далее приведем примеры других когнитивных упражнений на развитие догадки, выяв-

ление синтаксических и литературоведческих особенностей текста, его смысла; восприятие и осмысление текстов на основе разных подходов, моделирование текстов.

1. Отгадать загадку и определить, что особенного в этом двустишии.

В снегу стоять уже привык,
Ведь сам из снега...

2. Отгадать загадку и доказать, почему то, что содержится в отгадке, так важно в жизни.

Она и в ручье, она и в реке,
Для жизни важна она очень тебе.

3. Отгадать, кто поможет и почему.

Если в беду попал ты вдруг,
Поможет тебе всегда твой...

4. Вставьте пропущенные слова в загадках и ответьте на вопросы.

В школьной ____ я лежу,
Как ты учишься, _____.

Сговорились две _____,
Делать дуги и _____.

Какие члены предложения и части речи пропущены?

Какой литературный прием использован в двустишии?

5. Ответьте на вопросы к отраслевому тексту и проведите моделирование содержания текста на основе концепции анализа текста по структуре суждений: «О чем текст? Назовите основные мысли. Назовите дополнительные мысли. Рефлексия».

6. Методика ЧМО (чувства, мысли, образы) и ее использование для анализа художественного текста (чувственно-образное и смысловое структурирование текста): чувства, мысли, образы, смыслы, рефлексия.

Для развития лексического опыта и проверки начитанности можно использовать такое задание: «Напишите мини-сочинение по заданным словам: природа, лик, душа, свобода, любовь, язык. Откуда эти слова были взяты?»

Заданий много, и они разнообразны, среди них есть задания как на познание, так и на созидание. Детально можно познакомиться с ними, например, в работе автора [1].

При этом необходимо учитывать онтогенетические этапы читательского развития (от пренатального до инволюционного). Особенно значимы этапы читательского развития для детей, подростков и юношества.

1. Пренатальный (в утробе матери) и младенческий (от 0 до 3 лет).
2. Подготовительный: ясельный (до 3 лет).
3. Предшкольный (от 3 до 6 лет), подготовительный к школе (от 6 до 7 лет).
4. Младшая школа (7–10 лет).
5. Базовая школа (подростковый возраст — 11–15 лет).
6. Старшая школа (раннее юношество — 16–17 лет).
7. Студенчество (средний юношеский возраст — 18–24 года).

Перспективы когнитологических исследований зависят от системного подхода к реализации когнитологии чтения как науки, образования и практики. Необходимо создавать когнитологические научно-исследовательские лаборатории с использованием новейших технологических исследований мозга на основе NBIC (нано-, био-, информационные, когнитивные, социальные технологии). Цифровая среда есть не что иное, как результат развития когнитивной науки. Не учитывать этого нельзя. И следовательно, цифровая среда требует особых подходов и инструментария изучения когнитивного развития растущего поколения в ней в целях создания наиболее оптимальных, эффективных и продуктивных технологий формирования когнитивной сферы читательской деятельности для образования, воспитания, духовного развития человека, непрерывного накопления им человеческого капитала.

Список источников

1. *Бородина В.А.* Школа летнего чтения: заочная творческая лаборатория. М.: РШБА, 2011.
2. Книжки // Новый журнал иностранной литературы, искусства и науки. Т. IV. Октябрь 1898 г. № 10. // *Леонов В.П.* Нейрокогнитивное: опыт когнитивного исследования. СПб.: БАН, 2022. С. 66–77.
3. *Коменский Я.А.* Об искусном пользовании книгами – первейшим инструментом культуры природных дарований / Речь, произнесенная в большой аудитории в Патакской школе 28 ноября 1650 года перед началом занятий // Я.А. Коменский. Избр. пед. соч.: в 2 т. Т. 2.
4. *Куфаев М.Н.* Проблемы философии книги. Книга в процессе общения / сост., подгот. текста, вступит. ст. и коммент. А. А. Гречихин. М.: Наука, 2004.
5. *Леонов В.П.* Нейрокогнитивное: опыт когнитивного исследования. СПб.: БАН, 2022.
6. *Рабинович В.Л.* Исповедь книголюбца, который учил букве, а укреплял дух. М.: Книга. 1991.
7. *Рубакин Н.А.* Глава VI. Вербальная, интер- и суправербальная библиопсихология // Н.А. Рубакин. Библиологическая психология. М.: Академический проект; Трикста, 2006. С. 160–186.
8. *Семенов С.П.* Книголюбца. Когнитивная защита для читателей. 2-е изд. СПб.: МОО «ОАЗИС», 2000.
9. *Фаликман М.* Когнитивная наука: основоположения и перспективы // Логос. 2014. № 1 (97). С. 1–18.

Информация об авторе

В.А. Бородина — доктор педагогических наук, профессор

Information about the author

V.A. Borodina — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Статья поступила в редакцию 23.06.2023; одобрена после рецензирования 03.07.2023; принята к публикации 26.07.2023.

The article was submitted 23.06.2023; approved after reviewing 03.07.2023; accepted for publication 26.07.2023.

Научная статья
УДК 130.2; 37.013.73

ПОСЛЕ ГУТЕНБЕРГА

Александр Васильевич Говорунов

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия, agovorunov@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена принципиальным трансформациям современной книжной культуры при переходе к «цифровому веку». Каковы на этом пути приобретения и каковы утраты? Помимо неизбежного упрощения субъект коммуникации, в целом снижающего требования к его квалификации и подготовке, главная утрата состоит в переходе от ориентации на убеждение (на что был преимущественно ориентирован книжный текст) на непосредственную мотивацию и манипулятивное воздействие (современные социальные сети и цифровые СМИ). Основной задачей в этой ситуации для современного человека оказывается сохранение с собственного «Я» под интенсивным напором манипулятивного воздействия цифровых СМИ.

Ключевые слова: постправда, истина, манипуляция, убеждение, мировоззрение, социальные сети

Для цитирования: Говорунов А. В. После Гутенберга // Непрерывное образование. 2023. № 3 (45). С. 9–17.

Original article

AFTER GUTENBERG

Alexander Vasilievich Govorunov

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia, agovorunov@rambler.ru

Abstract. The article is devoted to the fundamental transformations of modern book culture during the transition to the "digital age". What are the gains along the way and what are the losses? In addition to the inevitable simplification of the subject of communication, which generally reduces the requirements for his qualifications and training, the main loss is the transition from a focus on persuasion (which the book text was mainly focused on) to direct motivation and manipulative influence (modern social networks and digital media). The main task in this situation for a modern person is to preserve his own "I" under the intense pressure of the manipulative impact of digital media.

Keywords: post-truth, truth, manipulation, persuasion, worldview, social networks

For citation: Govorunov A. V. After Gutenberg // Lifelong education. 2023; 3(45): 9–17. (In Russ.).

Книга в целом и в сфере образования в частности переживают не самые лучшие времена. В этой связи приходит на ум сцена из фильма российского режиссера М. Сегала «Рассказы» (2012) (эпизод «Энергетический кризис»).

Промозглая сырость, унылое болото. Полицейский отряд ищет потерявшуюся/сбежавшую из школы девочку. Собаки потеряли след. «Гиблое место, — говорит один из полицейских, — плохая энергетика». Единственное, что в этой экстремальной ситуации остается, — обратиться к замечательной женщине Анне Петровне, библиотекарю областной библиотеки. «Энергетика очень сильная» — так ее характеризует руководитель поиска (и по всей видимости, он сотрудничает с ней в подобных ситуациях уже не в первый раз). Библиотекарь в маленьком областном городе поистине удивительная женщина. Анна Петровна черпает мощнейшую энергию непосредственно из книжного поля, из классической литературы. Она непосредственно чувствует, где находится девочка, поскольку у той в школьном рюкзаке есть книга, и излагает эти свои ощущения пушкинским стихом. А уже полицейский начальник переводит ее речь на понятный всем прочим участникам поиска язык (конечно, с матерком). Поиски, поначалу казавшиеся совсем безнадежными, понемногу развиваются, и вот уже, несмотря на подступающие сумерки, близится развязка, поисковая группа отыскала следы девочки, она уже совсем близко, надо только перейти поросшее высокой травой поле и добраться до подлеска. Но девочка устала и продрогла, а разжечь сырую траву, чтобы согреться, никак не удается. И она поступает естественным для нее образом: достает из школьного рюкзака томик Пушкина, вырывает страницы и поджигает их.

И сразу же поразительная энергетика Анны Петровны дает сбой: силы внезапно иссякают. И когда вспыхивает томик Пушкина, такое же пламя охватывает и саму Анну Петровну. Это для девочки книга попросту горючий материал. А Анна Петровна без книги не может жить в прямом смысле. Пламя охватывает ее полностью — и вот она уже вся сгорела, осталась только пустая оболочка. Так же вспыхивает и библиотека: ведь

пожилая библиотекарша и ее библиотека — это действительно одно и то же.

Конечно, это ироничная, шаржированная ситуация. Смысл ее понятен: в наше время книжная культура находится под угрозой, она постепенно уходит, утрачивает ту силу (магическую?), которая на протяжении многих столетий определяла развитие культуры. Что мы с нею теряем и что приходит ей на смену? Что выступает оппонентом книги? Каков он, мир «после Гутенберга»? Возможна ли «высокая» культура и в этом мире вне книги?

Основополагающим методологическим требованием для современного гуманитарного мышления выступает принцип историзма, требующий рассматривать всякое событие погруженным в исторический процесс. В ходе истории любое событие развивается и может претерпевать существенные изменения: что-то появляется, но что-то, даже весьма значительное, уходит. Мы должны смотреть исторически и на книгу. Да, приходится допустить, что книга не только как определенный физический предмет, но, как носитель и медиатор культуры, может уйти, как ушли в свое время каменные скрижали и глиняные таблички, или по крайней мере значительно изменится ее место в мире. А вместе с ней уйдет и тот тип культуры, который мы называем книжным, где книга действительно была центром и опорой культуры. Иными словами, как бы ни была нам дорога книга — бытийный удел всего сущего во времени — когда-то уйти. А потому нам следует быть готовыми к тому, что занимающая такое большое место в жизни «высокой» культуры книга может уступить свое место каким-то иным цивилизационным артефактам.

Но прежде что представляет собой становление текстовой культуры? Этот процесс также проходил в истории не без потерь. Даже в классической Греции некоторые мыслители хорошо осознавали не только преимущества, но и недостатки текстовой культуры. Вспомним известный фрагмент в диалоге Платона «Федр», где автор противопоставляет письменную речь устной и говорит об одной «дурной особенности письменности»: «Ее порождения стоят, как живые, а спроси их — они величаво и гордо молчат. То же

самое и с сочинениями: думаешь, будто они говорят, как разумные существа, но если кто спросит о чем-нибудь из того, что они говорят, желая это усвоить, они всегда отвечают одно и то же. Всякое сочинение, однажды записанное, находится в обращении везде — и у людей понимающих, и, равным образом, у тех, кому вовсе не подобает его читать, и оно не знает, с кем оно должно говорить, а с кем нет. Если им пренебрегают или несправедливо его ругают, оно нуждается в помощи своего отца, само же не способно ни защититься, ни себе помочь» [8].

Следует помнить также о важной оговорке Платона в Седьмом письме по поводу его незаписанных учений (*agrapha dogmata*) — тех положениях его философии, которые он не может доверить книге без опасений, что они попадут в руки неподготовленного читателя и что для их верного понимания непременно требуется личное руководство мастера. «Ни один серьезный человек никогда не станет писать относительно серьезных вещей и не выпустит это в свет на зависть невежд... Он не написал бы ничего из того, что он слышал или чему научился... для него это было бы священным, и он не решился бы выпустить это в такую несоответствующую и неподходящую среду» [7, с. 496]¹.

Основа подобного настороженного отношения к письменному тексту — в еще вполне живом во времена Платона опыте личного отношения учитель — ученик при передаче важного знания о сокрытой в глубине сущности мира. Ближайший пример — это Парменид с его особого рода экзистенциальным опытом «Есть!», в котором только и возможно отрешиться от мира доксы, мира чувственно воспринимаемого, и созерцать мир в его подлинном, раскрываемом логосом виде.

Это и история существования Пифагорейского союза, где такого рода опыт был предварительным условием готовности к восприятию и пониманию мудрости учителя. Это также опыт религиозных мистерий (орфизм, элевсинские мистерии), содержание которых было запрещено разглашать непосвященным и которые меняли восприятие мира его участниками. Все это ситуации такого рода, когда участники уже обладают неким совместным опытом, который не нужно отдельно актуализировать и выстраивать понимание в качестве условия коммуникации, условия понимания существуют в статусе «вот», они перед глазами.

Этого важного условия понимания сложных рассуждений письменный текст лишен. Конечно, у него есть другие достоинства, благодаря которым он в итоге и одержал победу в цивилизационном соревновании, прежде всего это долговечность, точность передачи опыта и возможность его масштабирования/копирования (что в принципе можно проделать и при помощи устной передачи, но здесь подобные возможности гораздо скромнее)². Обращает на себя внимание, что Платон постоянно говорит о необходимости выстраивания особого рода дружеской (эротической) общности «любви к истине», без чего никакой серьезный разговор об истине и мудрости вести невозможно [13].

Становление преимущественно текстовой культуры в Греции происходит примерно в это же время в результате деятельности нового поколения мудрецов (софистов), получившего широкое хождение в Афинах (в прямом смысле, поскольку софисты этого периода преимущественно чужеземцы), собиравших все интересное, что им удалось почерпнуть в их путешествиях, в разнообразные тексты [12].

¹ Отметим, что и в последующие эпохи у мыслителей, одаренных особо острым чувством слова, иногда возникало ощущение, что не все свои мысли они могут доверить печатному тексту. Так, известно, что мыслью о Вечном возвращении того же самого, которой Ф. Ницше так дорожил и считал своим величайшим открытием, он долгое время делился только с близкими друзьями и решился опубликовать ее далеко не сразу («Веселая наука»). В письме своему другу своему другу Овербеку он пишет: «Моя „философия“ ... перестала быть чем-то излагаемым, по крайней мере в печатном виде» [5, с. 238].

² Хотя и здесь есть свои великие достижения. Так, например, ведийская традиция, охватывающая помимо четырех Вед еще и брахманы, упанишады и араньяки, что в совокупности составляет весьма большой объем текста. И вся эта культура длительные время существовала в устной передаче. Причем достигнутая в ведийской традиции высокая мнемическая культура позволила передавать исходный текст со столь высокой точностью, что когда он впоследствии был записан, то в разных географических регионах записанные тексты совпадали «вплоть до запятой».

Достоинство текста, организованного как книга, в том, что он обеспечивает в пределе неограниченную длительность существования запечатленного в нем опыта и, следовательно, может выстраивать коммуникацию «поверх времен», возможность обращаться к нему в разные исторические эпохи и, соответственно, прочитывать его по-новому, открывать в нем то, что прежде было скрыто горизонтом восприятия современников. Недостаток же книжного текста в том, что он не несет в себе непосредственного переживания подобного опыта и потому нуждается в специальных средствах организации понимания. В нашей традиции, помимо собственно лингвистических условий передачи соотношения входящих в высказывания терминов (грамматики и синтаксиса), это логика как универсальная форма организации понимания текста, которая должна быть включена в тело самого текста. То, что вполне допустимо, а подчас и очень выразительно при непосредственном общении: кивок головы, выразительный взгляд, напоминание об общем с собеседниками переживании, которое поясняет обсуждаемую тему, — здесь должно быть передано средствами логической организации текста.

А это значит, что текст должен быть организован таким образом, чтобы условия его понимания содержались в нем самом, а не во внешней по отношению к самому тексту (но общей и внутренней для участников совместного обсуждения) ситуации. Текст — это опыт, организованный таким образом, что может обладать самостоятельным существованием, вне связи и без участия своего автора и носителя: ведь, как напоминает нам Сократ, книга не может защитить себя сама, она не может протестовать в отличие от автора из-за ее неверного понимания читателем. Книгу придется понимать такой, какая она есть. Она далее живет уже собственной жизнью, и каждый читающий может воспринимать ее по-своему, не всегда в соответствии с намерением автора.

Отсюда такая странная и во всех остальных ситуациях совершенно абсурдная дисциплина, как формальная логика: правила мышления как такового, мышления ни о чем конкретном. Подобные правила обуславливают возможность понимания текста. Для того чтобы выраженное

в тексте (живущем самостоятельной жизнью) сообщение было верно понято, оно должно быть организовано логическим образом. Текст, организованный иным образом (скажем, в стиле великой книги китайской цивилизации «Дао дэ цзин»), нуждается для восприятия в наставлении учителя и без него почти что бесполезен. Законы логики и есть такие чистые условия возможности понимания опыта, организованного как самостоятельно существующий текст — как и их преднамеренные или непреднамеренные нарушения есть причина искажения восприятия текста (что послужило предметом самостоятельного исследования в цикле логических сочинений Аристотеля).

Важнейшим моментом в развитии текстовой культуры было изобретение книгопечатания, обеспечившего возможность сравнительно простого и дешевого распространения письменных текстов и тем самым радикально изменившего не только процесс общения в социуме, но и самого человека, — иными словами, событие, прочно вошедшее в современный обиход под именем «галактика Гутенберга» в сочетании с известным тезисом М. Маклюэна: «media is the message» [4].

В дальнейшем каждый новый этап технического развития медийных средств: телеграф, газеты, радио, телевидение и, наконец, интернет и социальные сети цифровой эпохи — продолжили, усилили и радикализировали этот процесс. Стоит ли удивляться и негодовать по тому поводу, что техническая сторона процессов коммуникации продолжает развиваться и осваивает новые сферы — цифровую реальность и мир big data (больших данных)? Что мы теряем и что приобретаем по мере дальнейшего технологического развития медийного пространства?

Непосредственным результатом технического развития медийных средств каждый раз было прежде всего расширение их масштаба и ускорение процессов коммуникации, хотя каждый этап технического развития медиа обладал и своими специфическими последствиями для социума и человека. Самым значительным результатом развития цифровой эпохи по сравнению с аналоговым периодом является, помимо ускорения коммуникативных процессов и расширения их

охвата, также и возможность практически неограниченного репродуцирования сообщения, что приводит буквально к взрывному росту интенсивности коммуникации. В свою очередь, непосредственным следствием интенсификации коммуникационного процесса оказывается упрощение субъекта коммуникации.

Моделью для этих процессов может послужить такая сравнительно специализированная деятельность, как перевод сложных гуманитарных текстов. Автор статьи довольно много занимался переводами философских и исторических работ³. Совершенно очевидно, что для работы со сложными гуманитарными текстами, помимо знания языка оригинала, необходимым условием является достаточная эрудиция переводчика в этой области знания в целом. Требуется не только хорошо разбираться в предмете перевода, но и в достаточной мере ориентироваться в отечественной литературе в этой сфере: что, когда и где из основной литературы выходило в русском переводе. А поскольку дело было еще на заре цифровой эпохи и такого рода литература по большей части в Сети была недоступна, то и для нахождения искомого цитируемого фрагмента требовалось довольно хорошо ориентироваться в теме. Иначе досадные ошибки — подчас на грани курьеза — неизбежны⁴. Таким образом, незрудит оказывался совершенно непригоден для задачи перевода сложных гуманитарных текстов вне зависимости от степени владения им языком оригинала. Справочные издания, конечно же, были. Но поскольку это были бумажные энциклопедии Брокгауза и Ефрона, БСЭ, Encyclopaedia Britannica, Encyclopaedia Americana и другие более специальные справочные издания, поиск мелких деталей в них без предварительного знакомства с темой был делом довольно затруднительным и очень трудоемким. Большим подспорьем в работе стало появление Encyclopaedia Britannica на DVD-дисках, что радикальным образом позволило ускорить поиск необходимых справок. И конечно, ту ситуацию не сравнить с веком

«Википедии» при всей подчас недостоверности и тенденциозности этого издания в вопросах, связанных с политикой или идеологией, как минимум она дает начальные «зацепки» в теме. Кроме того, существует несколько (явно неидентичных, но все же хотя бы отчасти коррелирующих между собой) версий статей «Википедии» на разных языках, что также предлагает дополнительную степень свободы. Безусловно, на «Википедию» нельзя полагаться в полной мере, но функцию первичной ориентации она выполняет вполне уверенно. И будем честны: чрезвычайно трудно (да что там, абсолютно невозможно) отказаться от этого соблазна удобства в интеллектуальной работе. Тем более что ускорению подвергается самая механическая и трудозатратная, самая неблагодарная часть такой работы, оставляя силы на собственно творческую работу с текстом. Допускаемая упрощение субъекта коммуникации, цифра подвергает современную культуру сильному искушению, которому та с готовностью поддается. В итоге возникает столь частая для современного типа коммуникации ситуация полу-грамотности, когда ее основой выступает «приблизительная информированность».

Отчасти сходная ситуация моделирует и судьбу книги в современном обществе. Цифра подкупает и соблазняет нас удобством организации вспомогательной работы, а также хранения и трансляции текстов. Простой перенос книги с бумажного носителя на электронный дает ощутимые преимущества: необходимый для работы архив оказывается всегда под рукой, его можно взять с собой в поездку или путешествие и даже просто при переезде с места на место. Иными словами, электронная книга в прямом смысле снимает с нас тяжкий груз наследия Гутенберга. Собственно, удобство цифровых процессов и делает их соблазн неотразимым: кто станет культивировать прежние архаические формы жизни из упрямства перед современностью?

Правда, несмотря на все соблазны технической цивилизации, все же каждый раз находят

³ В моих переводах вышли работы Э. Саида «Ориентализм», «Культура и империализм», Х. Арэнд «Жизнь ума», Д. Лоуэнталя «Прошлое – чужая страна» и ряд других преимущественно в издательствах «Наука» и «Владимир Даль».

⁴ Не избежал этого в свое время и автор статьи.

упрямцы, которые упорно держатся прежних приемов и методов действия в сфере культуры, культивируя аутентичные техники при реставрации живописи, архитектуры, предметов обихода, бережно сохраняя и тщательно восстанавливая исполнительские приемы в инструментальной музыке и хоровом пении [3, гл. 6]. Имеет ли подобная настойчивость и неприятие технического прогресса, помимо психологического упрямства, какой-то культурный смысл? Не грозит ли книжной культуре судьба разного рода артефактов предшествующих технологических эпох, которые все еще хранятся в «долгом ящике» культуры, как, например, разного рода предметы деревенского уклада жизни начала века, которыми так дорожат (и не без оснований!) местные этнографические музеи: чугунные утюги на углях, деревянные кадки, прялки, ткацкие станки? Нечто подобное происходит относительно предшествующих этапов промышленного производства: сохранению и музеефикации подвергаются не только этнографические реалии, но и механические промышленные мастерские, применяющие через систему шкивов и ремней энергию общего на всю мастерскую двигателя — парового или использующего энергию воды.

Не грозит ли книге и книжной культуре оказаться в общем пространстве разного рода — пусть и дорогого сердцу, но в целом бесполезного в современном обществе — хлама предшествующих эпох? Чуть заглубляя ситуацию: не ждет ли приверженцев книги судьба известного персонажа Гоголя Плюшкина с его комически чрезмерной бережливостью, переходящей в скупость и скопидомство? На взгляд автора, помимо шаржированной скупости, в феномене Плюшкина можно различить еще и важный элемент бытийной памяти о прежнем отношении человека к используемой им вещи и, соответственно, к миру вещей в целом. Эта та довольно длительная эпоха, когда вещи служили человеку долго, а потому и создавались такими, что их можно было по мере надобности починить. Такого рода вещи несли на себе отпечаток личности своего хозяина и его судьбы. В отличие от современного типа контакта человека и вещи, когда та служит определенное (не слишком продолжительное)

время, а потом должна быть без сантиментов утилизирована (желательно таким образом, чтобы нанести наименьший вред окружающей среде). Но в отношении нее нет и не может быть никакой устойчивой личной привязанности.

Яркий пример противоположного отношения, присущего прежним эпохам, приводит М. Хайдеггер в книге «Исток художественного творения», анализируя картину Ван Гога «Крестьянские башмаки», где стоптанные и истершиеся башмаки несут на себе отпечаток всей истории жизни их обладателя [10]. Они хранят в себе тепло и невзгоды его тела.

В таком отношении присутствует важное бытийное отношение: сохранение самой памяти о прошлых типах отношения человека и мира. Такого рода память хранит в себе, например, яркое и увлекательное, но прагматически явно неоптимальное увлечение парусными путешествиями. Это древнее искусство судовождения, использующее силу стихий воздуха и воды, хранит в себе ту архаическую память о взаимодействии человека со стихиями, которую мы встречаем в античной мифологии.

Казалось бы, современный парусный спорт полностью опровергает это утверждение: ведь современный парусный спорт — это ярчайшее подтверждение триумфа техники во всех областях жизни. Теперь он полагается на самые современные технические новинки: углепластик, компьютерное моделирование корпуса лодки и изготовление отдельных частей на 3D-принтерах, новейшие достижения химии для создания парусной ткани и прочее, не говоря уже о сравнительно недавно появившихся парусных лодках, снабженных чем-то вроде подводных крыльев, что позволяет им поднимать корпус над водой и тем самым достигать невиданных прежде скоростей.

Но даже в этом случае все технические достижения накладываются на важнейшую бытийную линию: сохранить тот тип контакта человека и стихии, который представлен древнейшим искусством парусной навигации. В свое время парусные суда проиграли соревнование паровому двигателю. И с тех пор, если речь идет о перемещении людей и грузов из точки А в точку Б, парус

не может конкурировать с мотором. Но парус тем не менее сохраняется в нашем мире — и не только как источник эстетического удовольствия, но прежде всего как своего рода бытийная память, которую нельзя утратить, не понеся при этом серьезного бытийного урона: память от иных бытийных эпох.

Сходный смысл можно уловить в известной статье М. Хайдеггера, вынесшего в качестве заглавия строку Гельдерлина *Wozu Dichter in durftige Zeit?* («К чему поэты в скудные времена?»), имея в виду под «скудными временами» именно время технической цивилизации [11]. Это как поэзия в современном мире: с точки зрения прагматической совершенно избыточное занятие. Такого рода опыт маргинален в современной цивилизации: вполне можно быть успешным современным человеком и не иметь к нему никакого отношения. Однако даже страшно себе представить, что будет, если мы его утратим. Смысл и призвание существования поэтов (а вместе с ними и всех архаических способов контакта с вещами) — хранить память об иных способах контакта человека и мира, нежели те, которые господствуют в наше время.

Вернемся к соотношению книга/цифровая среда. Цифровой способ коммуникации меняет прежде всего масштаб и скорость коммуникации, а соответственно, приводит к преобразованию субъекта коммуникации и характеру того, что выступает для него как реальность.

Здесь уместно обратиться к известной платоновской притче о пещере из VII книги диалога «Государства» [6]. В пещере сидят узники, обращенные спиной к выходу и прикованные таким образом, чтобы им были доступны лишь тени происходящих снаружи событий.

Платон не только моделирует возможность кого-то из узников вырваться из своей пещеры к солнцу и подлинным вещам, но также акцентирует необходимость для этого узника потом вернуться обратно и поведать своим товарищам об увиденном. Весьма вероятно, что прежний узник вовсе и не захочет возвращаться в пещеру. Но важнее всего то, что его товарищи, скорее всего, не заходят слушать его рассказы, посчитав их пустыми бреднями: ведь им доподлинно из-

вестно из их собственного опыта, какова реальность. У Платона притча о пещере — это способ говорить об истине, а философия выступает как поиск такого пути.

Современный тип пещеры — это цифровые сети: именно они задают критерий того, что реально, а что — нет. Хотя книга своими средствами также создавала своего рода виртуальную реальность, она все же позволяла — и даже предполагала — неоднократное обращение к тексту, раздумье над книгой, то есть рефлексивную работу с задаваемой ею реальностью. Колоссальное ускорение и интенсификация коммуникационного процесса вместе с упрощением субъекта коммуникации существенно снижают возможности рефлексии над текстом и характером порождаемой им виртуальной реальности [9].

Упрощение субъекта коммуникации приводит и к снижению требований к читательской грамотности. Цифра не то чтобы препятствует поддержанию высокого уровня такой грамотности, но делает его необязательным. При постоянной и легкой доступности справочного материала и возможности подправить себя, подсмотреть, уточнить, не в такой мере полагаясь на память и отточенную эрудицию. В этом смысле цифровая культура работает на понижение уровня читательской грамотности, даже если мы рассматриваем ситуацию просто переноса книжной культуры с одного носителя (бумажного) на другой — распределенный цифровой.

Однако ясно, что этим дело не заканчивается. Меняется и характер коммуникативного процесса, и его стратегия. Если книга представляла собой такого рода предмет, который допускал — и даже требовал — неоднократного возвращения к сложному тексту, размышления и работу с ним на новом уровне, то цифровые СМИ с их драматическим ростом скорости и интенсивности общения эти возможности резко сокращают, хотя и не устраняют полностью (переводя подчас в откровенно карикатурные формы — известное выражение, вошедшее в анекдоты: «Читал твиттер, много думал»).

Эта та самая ситуация, которую в последнее десятилетие все чаще стали обозначать удачным журналистским термином «постправа».

Современный мир big data — мир фейков и иллюзий. Этот тезис уже не нуждается ни в каком особом обосновании. Если раньше философы несколько более осторожно говорили о господстве симулякров, копий без оригинала, но теперь на первый план выходит манипулятивный характер постправды. Если на фоне разговоров о симулякрах утрата отношения копии к оригиналу еще осознавалась и переживалась именно как утрата [1], то в мире постправды это потеря вообще не воспринимается как нечто значительное. Гораздо важнее яркость, глубина осуществляемого тем или иным образом воздействия, его мотивирующее влияние.

Стратегия цифровых СМИ — непосредственная мотивация к действию, манипулятивное управление участниками коммуникации, выстраивая образ событий так, чтобы вызвать у участников коммуникации непосредственную реакцию. Управление субъектом не чуждо и книжной культуре. Но здесь ритм процесса в большей степени предполагает работу с убеждением субъекта, которое в гораздо большей степени имеет не манипулятивный, а личностный характер.

Истина — сложная тема, как это отчетливо видно из трактовки этого культурного идеала на различных его исторических этапах. Как отчетливо показывает современная философия науки, этот идеал непросто даже в рамках развития естественно-научного знания, не говоря уже о теме истины в других областях культуры — искусстве, религии, морали, где она также непременно присутствует.

В современной ситуации тема истины и отношения к ней прочитывается следующим образом: как образованному и думающему человеку уберечь себя от массивного манипулятивного воздействия СМИ?

Интенсивность и экстенсивность подобных коммуникационных потоков такова, что гордый императив И. Канта «Имей мужество пользоваться собственным умом» [2, с. 29] с ними уже не справляется. Само по себе наличие хорошей эрудиции и навыков работы с текстами еще не гарантирует сохранности этого «внутреннего человека» — «Я», которое мы связываем с ядром личности человека, его идентичностью.

Внешне это выражается в том, что вполне себе неглупые люди совершенно уверенно сегодня говорят одно, а через сравнительно небольшое время могут говорить нечто совершенно противоположное. И не видят в этом ни противоречия, ни когнитивного диссонанса. Все удается легко перевернуть при помощи известной оговорки «Это другое».

При этом в большей степени противостоять манипулятивным воздействиям СМИ удастся тем, у кого есть более-менее выстроенная картина мира, или то, что в философии называется онтологией(-ями) — связанное представление о фундаментальном порядке устройства мира. Это именно та ситуация, которая в философской традиции обозначается немецким термином *Weltanschauung* или «замусоренным» большим количеством пустословных работ в позднесоветское время термином «мировоззрение».

Задача осмысленного формирования целостного мировоззрения в качестве защиты от ситуации «внутреннего человека», собственного «Я» от ситуации постправды, как и возрождение задачи столь же осмысленного воспитания человека, обладающего убеждениями, вновь стоит на повестке дня. И в этой ситуации нет большей ошибки, чем поддаться мнимой действительности манипулятивного воздействия СМИ. На этом фоне несомненно большим потенциалом обладает книга (пусть даже перенесенная с бумажного носителя на электронный), которая работает в режиме убеждения, а не манипулирования. Собственно, перед нами вновь стоит задача, от которой традиционно ведут отсчет в философской традиции: вернуть в обиход саму возможность осмысленного разговора об истине. Именно с такой задачей столкнулся Сократ в своем противостоянии с софистами — «учителями успеха», достижение победы в споре любой ценой. Для решения этой проблемы потребовался подвиг Сократа и все последующие усилия Платона. Теперь ситуация в известной мере возвращается. И уже от нынешнего поколения — и его уважения к книжной культуре и хранимой ею читательской грамотности — зависит судьба истины. Стратегия цифровых СМИ — непосредственная мотивация к действию, манипулятивное управление

участниками коммуникации, выстраивая образ событий так, чтобы вызвать у участников коммуникации непосредственную реакцию. Управление субъектом не чуждо и книжной культуре. Но здесь ритм этого процесса главным образом предполагает работу с убеждением субъекта, которое в гораздо большей степени имеет не манипулятивный, а личностный характер.

Иными словами, книжная культура в своем развитии сохраняет неперемutable отношение к теме истины как к важнейшему регулятиву деятельности человека, а цифровые СМИ по большей части обесмысливают и упраздняют это отношение как необязательное и несущественное (а подчас и попросту невозможное).

Список источников

1. Делез Ж. Платон и симулякр. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000174/index.shtml>
2. Кант И. Ответ на вопрос: Что такое просвещение? // Собр. соч.: в 8 т. М.: Чоро, 1994. Т. 8.
3. Лоуэнталь Д. Прошлое – чужая страна. СПб.: Владимир Даль, 2004.
4. Маклюэн М. Галактика Гутенберга. Сотворение человека печатной культуры. Киев: Ника-Центр Эльга, 2003.
5. Ницше Ф. Письмо Ф. Овербеку, 2 июля, 1885 г. // Письма Фридриха Ницше / пер. И.А. Эбаноидзе. М.: Культурная революция, 2007.
6. Платон. Государство // Собр. соч.: в 4 т. М.: Мысль, 1994. Т. 3.
7. Платон. Седьмое письмо. 341b–342 // Собр. соч.: в 4 т. М.: Мысль, 1994. Т. 4.
8. Платон. Федр. 275d–e. // Собр. соч.: в 4 т. М.: Мысль, 1993. Т. 2. С. 186–188.
9. Подорога В.А. Конец homo legens? Быстрое и медленное в эпоху масс-медиа // Искусство медленного чтения: История, традиция и современность. М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2020.
10. Хайдеггер М. Исток художественного творения // М. Хайдеггер. Исток художественного творения: Избранные работы разных лет / пер. с нем. А.В. Михайлова. М.: Академический проект, 2008. С. 115–125.
11. Heidegger M. Wozu Dichter in durftige Zeit? URL: https://vk.com/wall-3816303_1206
12. Voegelin E. Order and history. V. 2: The World of the Polis. University of Missouri Press, Columbia, Missouri, 2000. Ch. 11.
13. Voegelin E. Order and history. V. 3: Plato and Aristotle. University of Missouri Press, Columbia, Missouri, 2000. Ch. 2, 4.

Информация об авторе

А.В. Говорунов — кандидат философских наук

Information about the author

A.V. Govorunov — Candidate of Philosophical Sciences

Статья поступила в редакцию 23.06.2023; одобрена после рецензирования 03.07.2023; принята к публикации 26.07.2023.

The article was submitted 23.06.2023; approved after reviewing 03.07.2023; accepted for publication 26.07.2023.

Научная статья
УДК 373.1

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ И СТРАТЕГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАЗВИТИИ ЧТЕНИЯ
ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ**

Людмила Ивановна Коновалова

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург,
Россия, konovalovali@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальным педагогическим проблемам и стратегиям взаимодействия в развитии чтения в новой информационно-сетевой действительности. В качестве возможного способа решения предложено взаимодействие ученика — учителя — библиотекаря по приобщению обучающихся к чтению в школе.

Ключевые слова: чтение, педагогические и методические стратегии, цифровая среда, модели и модификации чтения, взаимодействие ученика — учителя — библиотекаря

Для цитирования: Коновалова Л.И. Педагогические модели и стратегии взаимодействия в развитии чтения школьников в современной цифровой среде // Непрерывное образование. 2023. № 3 (45). С. 18–23.

Original article

**PEDAGOGICAL MODELS AND STRATEGIES OF INTERACTION IN THE DEVELOPMENT
OF READING IN SCHOOLCHILDREN IN THE MODERN DIGITAL ENVIRONMENT**

Lyudmila Ivanovna Konovalova

Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, St. Petersburg, Russia, konovalovali@mail.ru

Abstract. The article is devoted to topical pedagogical problems and strategies of interaction in the development of reading in the new information and network reality. As a possible solution, the interaction of the student — teacher — librarian to introduce students to reading at school is proposed.

Keywords: reading, pedagogical and methodological strategies, digital environment, models and modifications of reading, student-teacher-librarian interaction

For citation: Konovalova L. I. Pedagogical Models and Interaction Strategies in the Development of School Reading in the Modern Digital Environment // Lifelong education. 2023; 3(45): 18–23. (In Russ.).

В педагогической науке вопросы чтения школьников всегда обсуждаемы и актуальны. Восприятие художественного текста в начальной школе рассматривали М. П. Воюшина, Т. С. Троицкая и др., о развитии чтения в процессе литературного образования писали В. Г. Маранцман, Н. М. Свирина, о расширении поля читательских ориентации — Т. И. Полякова, В. Е. Пугач, В. П. Чудинова, о воспитании читателя в школе — Л. И. Коновалова, Е. И. Целикова, о роли педагога в приобщении школьников к чтению — Т. Г. Браже, В. Г. Маранцман и ученики школы В. Г. Маранцмана, о дидактической проблематике развития культуры чтения и учебной книги — Т. Г. Галактионова, Е. И. Казакова, М. В. Кларин и др. Эти исследования убедительно показали необходимость многостороннего педагогического знания и широкого гуманитарного образования в приобщении школьников к чтению.

Организация читательской деятельности учащихся в освоении гуманитарного знания ориентирует методику преподавания литературы на поиск новых педагогических стратегий, методов, моделей и модификаций чтения, а также на поиск эффективного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса в образовательной среде школы. Важно создавать условия для осуществления этих задач в учебном процессе. Изменения во взаимодействии учащихся и учителей обусловлены культурным контекстом и следующими факторами. С наступлением эпохи СМИ информация стала доставляться на дом, при этом от человека не требуется дополнительных усилий, тогда как чтение занимает время читателя полностью.

Ресурсы интернета выступают как реальное воплощение свободы, в том числе как свободы творчества, так и свободы ухода от творчества. Интернет-среда всегда готова предоставить информацию в ответ на любой запрос. Интернет обеспечивает и доступность литературных произведений.

Сегодня культурное бытие читателя протекает в агрессивной рекламной среде. Основное влияние рекламы на культуру восприятия текста — это фрагментализация и, как следствие, упрощение. Как данность фиксируется в обществе «нечтение» вообще, погружение в интернет, увлечение просмотром телепередач и телешоу,

что ведут к росту конформизма и ограничению разумной культурной деятельности [9].

Долгое время мы были убеждены в том, что Россия — самая читающая страна в мире. Но если это так, то где плоды духовного воздействия литературы на человека? Или не было этого воздействия? Если мы все-таки читаем, то что и как мы читаем? Социологи обращают внимание на деформации в читательских интересах, когда книга читается только потому, что она «модная». Но желание «быть в курсе» ничего не прибавляет в читательской культуре и культуре личности в целом. Учеными педагогами и психологами было определено количество учебного времени, которое отведено в школе на гуманитарные предметы. Называют цифру 49,3%. Цифра немалая. Однако обучение школьников 18–20 предметам, из которых только три относятся к искусству, создает у него в голове фрагментарную картину мира, учитель, не выходя при общении с учеником на уровень сопереживания, не предлагает ему деятельность, в которой он мог бы актуализировать свое творчество и сотворчество. Чтение — это деятельность, направленная на возвышение человека, это источник духовно-нравственной силы. Утрата личностно значимого чтения классических произведений ведет к разрушению духовности в человеке и обществе. М. Горький в свое время предлагал литературу назвать человековедением, поскольку именно в книгах есть тот запас нравственной силы и энергии добра, которого так не хватает в нашем обществе.

Размышляя о проблемах чтения — нечтения в современном обществе, просмотром чтения (в лучшем случае) художественных произведений учащимися в школе, изучая аналитические исследования, посвященные проблемам чтения, анализируя нормативные документы ФГОС, Концепции духовно-нравственного воспитания учащихся, различные концепции литературного развития, мы пришли к убеждению, что в информационном обществе необходимо выработать такие стратегии и эффективные модели взаимодействия в организации чтения, которые согласуются с интересами школьников и их погруженностью в компьютерные технологии и социальные сети, где они читают «свою сетевую литературу». (Возник даже термин

«сетература»). Если ученики все-таки читают художественную литературу — это огромная личная заслуга учителя-словесника.

На страницах педагогических журналов, в острых дискуссиях звучат всевозможные предложения об эффективных способах, методах, стратегиях обучения чтению, излагаются разные, иногда кардинально противоположные идеи об уровнях чтения и понимания текста.

Исследованиями чтения традиционно занимаются социологи чтения, сотрудники библиотек, педагоги. Дискутируется вопрос: сколько должен ученик читать, как и какими видами чтения должен владеть?

В научной литературе условно выделяют следующие виды чтения: филологическое, эстетическое, воспитательное, сакральное, гуманитарное, университетское, народное (или массовое) — эти виды определяются пониманием его сущности и эволюции в разные эпохи [14, с. 11].

Исследуя процесс чтения в разные исторические эпохи, Ю.П. Мелентьева отмечала, что в древности сущность чтения определяли как познание Бога, познание человеком самого себя. Это позволило определить чтение как нравственное занятие, способствующее самосовершенствованию человека [7].

Начиная с эпохи Возрождения чтение становится неотъемлемой частью образовательного процесса, творческим актом, содействующим нравственному совершенствованию человека. Эпоха Просвещения рассматривает этот процесс как сотворчество читателя и автора, ибо читатель, читая, не отражает мир, но творит его (И. Кант «Вещь в себе»). XIX век предъясвляет к феномену чтения свои требования: чтение становится не элитарным занятием, а необходимостью, ежедневной потребностью. Чтение является возможностью самопознания человека. Все это позволяет сделать вывод о том, что феномен чтения многогранен, что позволяет увидеть в чтении не только явление социального, цивилизационного, что уже осмыслено специалистами, но и планетарного масштаба [6].

Многогранность феномена чтения определила использование термина моделей и модификаций чтения. Сегодня в качестве основных моделей выступают следующие: функциональное, ученое, учебное, самообразовательное, деловое, праг-

матичное, профессиональное, развлекательное (досуговое), агитационное, терапевтическое, семейное, экзистенциальное, обыденное, свободное и др. Принимая все существующие характеристики чтения, неизбежно возникает вопрос: каким видом чтения должен владеть ученик в процессе изучения художественного текста? Автор глубоко убеждена: литературным чтением, которому научит учитель литературы в школе и уроки литературы. К сожалению, методика обучения литературе сдает свои позиции в приоритете работы по воспитанию читателя, и учителя литературы пытаются научить детей грамотному, цивилизованному, смысловому, функциональному, свободному чтению, но только не литературному. Необходимы совместные усилия учителей, библиотекарей, родителей по приобщению школьников к чтению. В 90-е годы прошлого столетия в книге «Труд читателя» В.Г. Маранцман обозначил основные стратегии развития читательской культуры, развития ученика как читателя. Но они не являются приоритетными в системе образования и повышения квалификации учителей-словесников.

Целенаправленная работа по продвижению чтения среди школьников, тесное взаимодействие и сотрудничество учителя литературы и школьного библиотекаря, грамотное приобщение к чтению и руководство им, которое осуществляют совместно учитель-словесник и библиотекарь, овладение новыми стратегиями и технологиями в развитии интереса к чтению, восприятию и пониманию художественной литературы должны привести ученика к осознанному желанию прочитать книгу и поделиться радостью узнавания нового и эмоционального потрясения от прочитанного. Имеющийся позитивный опыт библиотечного сообщества недостаточно востребован в системе школьного литературного образования. Так, в Петербурге библиотеки ведут большую работу по продвижению книги среди молодежи: в период белых ночей регулярно проводят библионочи, книжные аллеи, публичные литературные вечера, «библиотерапию», основанную на разнообразной и грамотной организации чтения художественной литературы, однако все эти мероприятия должны претерпеть изменения, когда мы работаем с «детьми цифры» в библиотеках и вузах. Сейчас идет

активная работа по реализации разных проектов пропаганды чтения, например:

1. Новое поколение выбирает чтение.

2. Тренинги и семинары по продвижению чтения.

3. Междисциплинарная программа по чтению, которая позволит предъявить требования к вузовским библиотекарям, чтобы они не только занимались выдачей книг, но и помогали студентам ориентироваться в книжном потоке. Уникален в этом плане опыт работы Фундаментальной библиотеки РГПУ им. А.И. Герцена.

Еще одно важное и актуальное педагогическое направление библиотечной работы — это разработка программы продвижения книги и чтения (буктрейлеры и т. д.) — совместные проекты учителей словесности и библиотекарей по организации просветительской работы, а не только досуговой деятельности. И.И. Тихомирова в книге «Школа развивающего чтения» представила деятельность школьной библиотеки через курсы переподготовки в предметных областях средней школы, вуза. Опыт портала «Бакулит» — подготовка педагогических кадров и обучение тьюторов по чтению, повышение квалификации учителя чтения в экономических вузах на примере изучения романа Т. Драйзера «Финансист» с целью формирования читательской среды. Кроме того, библиотека реализует программу профилактики безнадзорности школьников через разные формы приобщения к книге и к чтению.

Таким образом, в развитии и приобщении к литературному чтению необходим треугольник взаимодействия учитель — ученик — библиотекарь. Взаимодействуя, они создают творческое пространство чтения, восприятия и понимания текста читателем. Т.Г. Галактионова вводит в научно-педагогический контекст наряду с существующими понятиями «обучение чтению», «воспитание читателя», «формирование читательской культуры» и др., понятие «приобщение школьников к чтению как социально-педагогическому феномену». Педагог выявляет новый тип читателя-школьника, для которого характерны, с одной стороны, преобладание прагматического отношения к чтению, слабо выраженная потребность в «серьезном» чтении, отдаление от поэзии, низкая читательская самостоятельность, с другой — читательская потребность

в единстве многообразия мотивации, свобода выбора способов постижения и порождения текстов различной природы (открытый читатель). Таким образом, утверждается новый формат чтения как социально-культурный феномен открытого образования, и с ним связаны перспективы развития читательской деятельности учащихся.

В работе с учителями и беседах о том, как они понимают свою главную задачу обучению чтению, мы выяснили отсутствие целостности и полноты взглядов на цели читательской деятельности школьников. Учителя слабо ориентируются в методических, педагогических, библиографических средствах приобщения к чтению, у них нет навыка пользоваться ими, мало известна современная, в том числе и детская, литература! Непонимание учителем сути процесса обучения чтению ведет к тому, что обучение чтению сводится в лучшем случае к овладению механизмом чтения и к отработке навыков чтения. Среди массы причин немаловажна и такая: школьная загруженность учителя не дает возможности читать в библиотеке необходимую литературу, просто поразмышлять. Нас заинтересовал опыт зарубежной школы в творческом «переключении» в работе учителя. В Китае мощную поддержку получила инициатива развития чтения через выразительное чтение мам. Создается ситуативная модель семейного чтения, о возрождении которого неоднократно писали методисты. В Шанхае, Сингапуре популярны методики В.П. Острогорского, В.Я. Стоюнина, В.В. Данилова и других наших лучших методистов-словесников по развитию семейного и выразительного чтения детей и детям. Нечтение литературы учащимися мы преодолеем лишь тогда, когда учитель сам приобщится к культуре в широком смысле этого слова, к культуре знания, культуре мысли, культуре диалога, культуре чтения. Можно изменить программы, наполнить иным содержанием учебники, но если учитель не будет читать, если он духовно, эстетически не развит, он не сможет приобщить детей к чтению, даже если вооружится самыми лучшими методиками и технологиями проведения урока.

Итак, анализ исследований, посвященных проблемам чтения, позволил установить, с одной стороны, общее снижение уровня читательской активности, обеднение индивидуального речевого опыта,

низкий уровень общих читательских навыков, обострение проблемы функциональной грамотности, уменьшение доли чтения в досуговой деятельности, постепенную утрату традиций семейного чтения, преобладание прагматических мотивов чтения или выбор легкого чтения (Т.Г. Галактионова). С другой стороны, есть и позитивные тенденции: расширение информационного пространства, в котором чтение переходит на новый уровень качества и позволяет свободно ориентироваться в динамике и многообразии мультимедийных информационных потоков. Активное освоение электронных текстов, выход за рамки традиционного обучения чтению и общих подходов к литературному образованию, в приобщении школьников к ценностям культуры чтения. Мы разделяем позиции тех педагогов, которые рассматривают чтение как самостоятельный учебный предмет, где используются методы творческого чтения, творческие приемы работы с текстом, выступающие показателем уровня грамотности, навыков чтения, способом самообразования, инструментом воспитания.

Таким образом, проблема чтения в современной России остра и противоречива. Прежде всего необходимо вспомнить и вернуть в школу отечественный опыт приобщения к чтению, стимулировать чтение на уроках и в процессе внеурочной деятельности. Необходим обмен библиотечными и педагогическими технологиями, направленными на повышение уровня читательской компетентности. Чтение рассматривают как универсальное учебное действие, которое трактуется как ключевой атрибут образования в целом. Именно в школе происходит обучение чтению, и правильно выстроенная работа с текстом, работа с учителями, библиотекарями и школьниками привела к пониманию, что экспансию электронных средств необходимо направить в позитивное русло педагогических стратегий и моделей обучения чтению в информационном обществе. В этой связи особая роль, на наш взгляд, принадлежит внеурочной деятельности, в которой необходимо наметить тематику чтения, отбор литературы, руководство чтением, предварительно перед уроком побеседовать с учащимися, дать продуманное задание для групп и отдельных учеников, учитывая их индивидуальные запросы

и уровень читательской культуры, предлагать вопросы, которые ориентируют выбор чтения.

Следовательно, проблема чтения в современных условиях информационного общества находится в зоне особо пристального внимания педагогов, библиотекарей, широкой общественности. Мнения столь полярны, что, с одной стороны, в обществе сложилось твердое убеждение о глубоком кризисе читательской культуры, с другой — утверждаются новые модели чтения. Чтение становится не только средством вхождения человека в культуру, но и серьезным фактором его личной успешности в различных сферах жизнедеятельности. В связи с вышеизложенным мы пришли к следующим выводам:

1. Чтение должно стать необходимым во всех сферах жизни через следующие направления: социализация личности — воспитание читателя — обучение и тьюторство по чтению — повышение квалификации учителя.

2. Чтение — это событие, связанное с текстом, читателем и контекстом. Чтение должно рассматриваться как стимул и содержание литературного процесса, литературного образования и литературного развития учащихся.

3. Чтение — это всегда труд и творчество, это творческий процесс. Вдумчивое чтение воздействует на читателя, способствует созданию читателем новых субъективных образов на основе недосказанности художественного образа текста, которое порождает новые читательские образы и смыслы, образы-детали, образы-символы, образы-ассоциации.

4. Важно создать читательскую среду, где воспитание читателя осуществляется через текст. Посредником в понимании читателем текста и автора должен выступать учитель, который выстраивает отношения между текстом и читателем, автором и читателем, через работу с самим текстом и восприятием его учениками.

5. Наиболее эффективным взаимодействием учителя и ученика, учителя и библиотекаря, учителя и родителей (семейное чтение) выступят: организация новых читательских практик, предусматривающих совместное участие родителей и детей, учителей и учащихся, библиотечных, образовательных и книготорговых учреждений [8].

6. В процессе библиотечной работы по поддержке и развитию чтения должно происходить

постоянное выявление, описание и распространение новых, нестандартных подходов к стимулированию читательской активности.

7. Введение в школьный процесс внеурочной деятельности. Разговоры о важном позволяют

учителю организовать урок, во время которого происходит диалог науки и искусства, диалог науки и литературы. Без такого диалога достаточно трудно раскрыть ценностную основу педагогического знания.

Список источников

1. Веденяпина М.А., Стельмах В.Д. Чтение подростка и современный мир (по материалам Всероссийского социологического исследования) // Школьная библиотека. 2007. № 9–10. С. 81–91.
2. Галактионова Т.Г. Приобщение школьников к чтению: феномен открытого образования: научно-методические материалы. СПб.: Книжный дом, 2008.
3. Колесникова И.А. Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 2 (2). С. 109–122.
4. Коновалова Л.И. Развитие читательского воображения школьников: учеб. пособие. Чита: Читин. гос. пед. ин-т, 1992.
5. Мелентьева Ю.П. Основные модификации чтения: особенности формирования и бытования // Библиотекосведение. 2013. № 5. С. 54–62.
6. Мелентьева Ю.П. Чтение как фактор преобразования мира (в контексте теории ноосферы В.И. Вернадского) // Библиография. Научный журнал по библиографоведению, книговедению и библиотековедению. 2017. № 5 (412). С. 77–81.
7. Мелентьева Ю.П. Эволюция понимания сущности чтения // Проблемы современного образования. 2012. № 1. С. 68–72.
8. Миронова Н.А., Попова Н.А. Читательские практики: рабочая программа дисциплины. М.: Экон-Информ, 2018.
9. Полозова Т.Д. О власти искусства слова и ценности чтения. М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2010.
10. Роботова А.С. Гуманитарный текст в педагогическом познании и преподавании педагогики: научно-методическое пособие. СПб.: Книжный дом, 2008.
11. Свирина Н.М. Свободное чтение с детьми. СПб.: НПК «Омега», 2012.
12. Сметанникова Н.Н. Учиться читать, чтобы учиться, читая // Недетские проблемы детского чтения: Детское чтение в зеркале «библиотечной» социологии. М., 2004. С. 25–36.
13. Тихомирова И.И. Добру откроем сердце: школа развивающего чтения: методическое пособие для руководителей детского чтения, снабженное текстами литературных произведений для обсуждения с подростками. М.: РШБА, 2014.
14. Целикова Е.И. Эволюция анализа литературного произведения в школе: история и современность: дис. на соис. учен. степени докт. пед. наук; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена». СПб., 2001.

Информация об авторе

Л.И. Коновалова — доктор педагогических наук, профессор

Information about the author

L.I. Konovalova — Doctor of Pedagogy, Professor

Статья поступила в редакцию 23.06.2023; одобрена после рецензирования 03.07.2023; принята к публикации 26.07.2023.

The article was submitted 23.06.2023; approved after reviewing 03.07.2023; accepted for publication 26.07.2023.

Научная статья
УДК 130.2 37.025

**ЧИТАТЕЛЬСКОЕ ПРЕДПОНИМАНИЕ СМЫСЛА ТЕКСТА
В ПОДРОСТКОВОЙ ШКОЛЕ: ФИЛОСОФСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТЫ**

Валерий Юрьевич Пузыревский

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия, wellcomevalery@mail.ru

Аннотация. В статье на основе историко-философского и философско-литературоведческого раскрытия содержания понятия «предпонимание» выявляется образовательно-эвристический и мотивационный потенциал предпонимания как первичного герменевтического действия при настраивании подростков на чтение текста и вхождении в понимание его смыслов.

Ключевые слова: чтение, предпонимание, текст, герменевтика, герменевтический круг, интерпретация, диалог, учебная игра, вчувствование, персонификация, семантический анализ

Для цитирования: Пузыревский В. Ю. Читательское предпонимание смысла текста в подростковой школе: философский и методический контексты // Непрерывное образование. 2023. № 3 (45). С. 24–37.

Original article

**READERS' PRE-UNDERSTANDING OF THE MEANING OF THE TEXT IN TEENAGE SCHOOL:
PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL CONTEXTS**

Valery Yurievich Puzyrevsky

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia, wellcomevalery@mail.ru

Abstract. Based on the historical-philosophical and philosophical-literary disclosure of the content of the concept of “pre-understanding”, the article reveals the educational, heuristic and motivational potential of pre-understanding as the primary hermeneutic action when setting up adolescents to read the text and enter into an understanding of its meanings.

Keywords: reading, pre-understanding, text, hermeneutics, hermeneutic circle, interpretation, dialogue, learning game, empathy, personification, semantic analysis

For citation: Puzyrevsky V. Yu. Readers' pre-understanding of the meaning of the text in teenage school: philosophical and methodological contexts // Lifelong education. 2023; 3(45): 24–37. (In Russ.).

Какой учитель не мечтает о том, чтобы чтение учениками предлагаемого для освоения текста, особенно художественного произведения, было медленным, осмысленным, углубленным, внимательным, вдумчивым, пристальным, контекстным. При этом желательно, чтобы текст был понят не только ценностно-стилистически в онтологическом ракурсе истолкования, но и историко-биографически в ракурсе психологическом. Еще в эпоху романтизма считалось, что понимающее чтение ведет к постижению духа читаемого. Да-да, того духовно-нравственного смысла, а повезет, то и самого духа, которого так не хватает фактологическому образованию.

Это все в русле того, на что вслед за Августом Бекком указывал Густав Шпет: в координации с философией и историей «филология должна в своей методологической части иметь предпосылкой учение о понимании и должна, следовательно, в себе самой выделить соответствующую часть для рассмотрения вопросов, связанных с этой предпосылкой» [27, с. 216]. Методологической же дисциплиной такого понимания является герменевтика, причем не только в плане истолкования долговременной истории объективного духа в человеческой культуре, но и в плане методического понимания самого субъективного метода и процесса такого истолкования.

Г. Шпет, ретроспективно рассматривая герменевтические идеи времен немецкого романтизма, емко указывал: «Буква — тело духа, смысл — его провозвестник, сам дух — истинная жизнь. При всяком изъяснении мы спрашиваем сперва о том, что говорит буква; затем, как она это говорит, какой смысл имеет высказываемое, в каком значении оно состоит; наконец, какова идея целого или дух как единство, из которого проистекла буква и к которому она через смысл опять стремится. Таковы три элемента изъяснения. Герменевтика буквы есть изъяснение отдельных слов и событий (Wort- und Sacherklärung), которое предполагает познания грамматические и исторические; герменевтика смысла — изъяснение значения их в связи данного места и основывается на проникновении в гений и тенденцию древности вообще и данного писателя; герменевтика духа есть изъяснение их высшего отношения к идее

целого, где отдельное разрешается в единстве целого» [26, с. 236].

Наши учителя на это возмутятся: «Но это опять про то, что уже нужно прежде знать! А если ученики знать не хотят, то как привлечь их к чтению, чтобы как раз и знали? К тому же у них нет навыков логического рассуждения, поэтому они не смогут с его помощью прийти к пониманию важности чтения и смысла читаемого содержания». Согласимся. Но делать-то что? «Что, что... Они толком даже русского языка не понимают, на котором написан текст, не говоря уже о мышлении автора и культуры его эпохи!» — продолжают возмущаться учителя.

То есть, продолжаем рассуждать мы, общности языка и логического со-мышления, на которую уповали герменевты от Шлейермахера (начало XIX века) до Шпета (начало XX века), им недостаточно. «Но тогда, — сетовал Шпет, — и получается, что вся теория интерпретации как искусства висит в воздухе, пока мы не знаем ничего об этом непосредственном дивинаторном понимании (интуитивном методе толкования текста. — В.П.), без которого нельзя даже перейти к „сравнению“» [26, с. 249].

В. Дильтей и его предшественники видели эту проблему как проблему перехода от непонимания к пониманию и указывали, что в бытии повседневного мира существует та основа, которая не делает непонимание фатальным, некоей безысходной ситуацией, поскольку всегда есть предпонимание. Дильтей писал: «Здесь дает о себе знать важный герменевтический закон: всякое понимание начинается с того, что Аст называл предчувствием, *Ahndung*, именно с мобильной гипотезы относительно всей ситуации, точно так же как всякое продуцирование начинается с порождающего решения. Отсюда следует процедура, в которой можно видеть технику этого метода, как, впрочем, Шлейермахер неустанно и подчеркивал. Первое прочтение текста в этом свете должно иметь целью лишь предварительное установление главной мысли в ее существенных отношениях к намерению; понимание на этой ступени лишь условно, лишь второе чтение впервые репродуцирует целость» [8, с. 143].

То есть при первом чтении речь идет об «элементарных формах понимания» (В. Дильтей).

Здесь видно, что у ранних герменевтов, конечно, была догадка о том «как», но они как-то стеснялись ее развивать до реального как метода, так и талантливой способности, поскольку действительно не знали, как в одном соединить, скоррелировать в некоем предварительном понимании грамматическое, психологическое, историческое и логическое. А в той догадке речь шла о некоем «предвосхищении», «воображении того, как если бы понял», «понимающем вчувствовании», «симпатическом понимании». Не это ли нужно для введения учащихся в понимающее чтение? Не слишком ли торопятся заботящиеся о читательской грамотности, когда пропускают первичные моменты интуитивного схватывания учащимися смыслового целого текста и с азартом переводят их к как бы научному познанию, порой теряя и дальнейшее понимание? Не стоит ли для пользы дела подольше задержаться на этапе предпонимания?

С точки зрения философской герменевтики проблема понимающего чтения письменного текста была поставлена уже Г.-Г. Гадамером в его работе «Истина и метод» (1960). Он писал: «Нет ничего более чуждого пониманию и, тем не менее, стимулирующего его, чем письмо. Даже встреча человека с чужим языком не может сравниться с этой чуждостью и отчуждением, так как язык жестов и тон всегда уже содержат элемент непосредственной понятности. Но письмо и сопричастная ему литература — это вырвавшаяся в область чуждого периферия понимания духа. <...> При его дешифровке и толковании происходит чудо: преобразование чего-то чуждого и мертвого во всеобщую одновременность и доступность. <...> Отсюда и умение читать, понимать написанное — это нечто вроде тайного искусства, даже колдовства, которое и разрешает, и связывает. В нем пространство и время предстают снятыми. Тот, кто умеет читать передаваемое на письме, доказывает и осуществляет чистое присутствие прошлого» [1, с. 214].

Это прошлое человеческой общности, о которой было сказано еще В. Дильтеем и позже у Гадамера отразилось в понятии «традиция».

Дильтей писал: «Мир объективного духа дает пищу нашей самости с самого детства. Этот мир образует ту среду, в которой осуществляется понимание других людей и проявлений их жизни. Ведь все, в чем объективировался дух, содержит в себе нечто общее для „я“ и „ты“. <...> Предложение становится понятным благодаря той общности, которая существует в языковом сообществе относительно значения слов и форм флексий, а также относительно смысла синтаксического расчленения» [7, с. 256–257]. То есть речь идет о родстве духовной структуры жизненного «связного комплекса» (В. Дильтей) впечатлений, спонтанно накопленных во внутреннем опыте в виде некоей в биографическом плане смысло-значимой «архитектуры» (априорно-исторической базовой тектонике, межстилевом инварианте, едином временном стиле мира) сознания-времени у читателя и писателя. Индивидуальное же своеобразие этой многофазовой «архитектуры» из запечатленных в «туннеле» («колодце») памяти моментов опыта различных переживаний («ретенционального шлейфа», по Гуссерлю [5; 13, с. 82–87]) у предпонимающего читателя образуется в результате расщепления общечеловеческого историко-временного потока (по-гегелевски метафизического и по-спенсеровски биологического) «объективного духа».

«Дильтеевское понимание общности, — поясняет В. Кузнецов, — относится не к способу обмена информацией между людьми, а к условиям, в которых оно осуществляется, к внеязыковому контексту общественной коммуникации» [15, с. 61]. Причем эту коммуникацию Дильтей пытался представить не психологически, не исторически, не логически, а в виде социально-психологической феноменологии выраженных жизненных переживаний (в том числе и читателей во время чтения). Он пытался создать феноменологическую онтологию переживаний и понимания, где в качестве метода их раскрытия и описания применялась бы герменевтика.

«Всякое слово, — писал Г. Шпет, — всякое предложение, всякий жест или формула вежливости, всякое произведение искусства и всякое историческое деяние понятны только потому, что некоторая общность связывает проявляющееся

в них с понимающим; индивид (der Einzelne) переживает, мыслит и поступает всегда в сфере общности, и только в таковой он понимает. Все понимаемое носит на себе как бы печать знакомости из такой общности. Мы живем в этой атмосфере, она окружает нас постоянно. Мы погружены в нее. Мы в этом историческом и понимаемом мире — везде дома, мы понимаем смысл и значение всего, мы сами вплетены в эти общности» [цит. по: 28, с. 258].

Генрих Риккерт, характеризовавший духовные веяния начала XX века как «моду» на «вживание», «переживание» и т. д., писал: «Дильтей обладал необыкновенно тонким пониманием полнокровности исторических образований. Он умел при помощи источников, как мало кто, воссоздавать и оживлять жизнь различных времен в различных областях духа... Он был мастером переживать вновь и вживаться в чужое» [21, с. 239]. Заслуга Дильтея в том, что он обратил внимание других на практическую и методическую ценность понимания вообще и чувственного понимания в частности. Правда, к сожалению, общая неокантианская и неопозитивистская дискредитация психологизма затормозила процесс признания его идей, связанных с методом «вчувствования».

Так, Гуссерль в поздний период своего творчества сетовал на то, что не сразу (то есть в период написания первых двух томов «Логических исследований») осознал ценность понимающей психологии Дильтея. «Зимой 1905–06 гг., — вспоминает Гуссерль в письме к Манке от 26 декабря 1927 года, — произошел первый „синтез“ между нашими с Дильтеем усилиями — в форме личных бесед во время моего визита к Дильтею. <...> На меня произвел неизгладимое впечатление тот факт, что Дильтей идентифицировал мою феноменологию с психологией наук о духе и связал с задачей своей жизни — основоположением гуманитарных наук. В Геттингене я тут же объявил занятия по наукам о природе и духе, и с тех пор соответствующие проблемы занимают меня больше всего, хотя из этого до сих пор ничего не опубликовано» [цит. по: 17, с. 77]. Из этого письма видно, что сопутствующие «теории вчувствования» идеи, теряющие свою ценность в активной

критике психологизма, проводимой в то время феноменологией, находят-таки признание у той же феноменологии с обнаружением ею концептуальной связи с философией В. Дильтея.

В герменевтическом же плане важно отметить, что Дильтей не считал вчувствование как «перенесение-себя-на-место-другого» единственным методом понимания, но лишь основой для высших видов понимания [7, с. 262]. Это основа для чтения, ведущего к пониманию.

Дильтей, как правило, не переоценивал (в переоценке его упрекал Гадамер) роль вчувствования в достоверном постижении реальных телеологических и приписываемых каузальным (персонификация) духовных связей, указывая, что по результативности понимание в силу своей укорененности в жизненном мире может претендовать лишь на вероятностный характер и предполагает лишь ожидание достоверности без притязаний на нее саму [6, с. 144]. Он прекрасно знал слабость логической основы вчувствования, которой является заключение по аналогии, и видел, что в силу жизненно-иррациональной сущности вчувствования, сопереживания оно «не может быть никогда репрезентировано формулами логических операций» [6, с. 148].

Понимание не стремится установить изоморфные отношения между знанием о реальности (картой) и самой реальностью (местностью), а довольствуется отношениями гомоморфными, установлением сходства и подобия не с единичным, а с типичным для единичностей, замеченным в единичном. Дильтей выступает за взаимодополнительность индуктивного и дедуктивного в понимании, процедура которого в целом оказывается индукцией, поскольку дильтеевская дедукция носит жизненно-практический, а не абстрактно-теоретический характер логического вывода. Дильтей выступает за взаимодополнительность предвидения и классификации в понимании, которое как интеллектуальный процесс никогда целиком не может быть реализовано.

Примером односторонней трактовки концепции Дильтея могут служить следующие слова: «Дильтей обращал внимание только на эмоциональный аспект человеческой субъективности, только на ситуацию непосредственности

восприятия, а момент всеобщности, момент традиции оставался вне его поля зрения» [10, с. 168].

Однако Дильтей обязательно учитывал и когнитивный аспект человеческой субъективности, который начинает доминировать вслед за пред-пониманием, и на роль посредника восприятия брал такой феномен, как «выражение», который-то и представляет момент всеобщности. Более того, он «выражение» переживания в жизненном мире повседневности рассматривал и не привычно для того времени историко-аналитически, и не эмпирико-психологически, а скорее социально-феноменологически в духе «позднего» Гуссерля и А. Шюца. Так же он, скорее всего, относился и к вчувствованию как основному механизму предпонимания.

Дильтей, видимо, не столько фактически считал вчувствование (эмпатию) методом, сколько хотел, чтобы она была методом, на самом же деле имплицитно считая ее гениальной способностью понимающего быть конгениальным автору понимаемого текста в широком смысле слова. Он полагал, что вчувствование «основывается на особой личной гениальности», то есть, если перевести на гегелевский язык, хорошо усвоенный Дильтеем, на «задушевности» (*Gemüt*), на субъективной субстанциальной «способности» к «магическому отношению», элементарной формой которого является отношение духа к своему телу, способности быть открытым тотальной чувственной непосредственности, уникально проявляемой, по Гегелю, в феномене „животного магнетизма“» [4, с. 135–138, 145–150]. Такая способность (то есть «личная гениальность»), согласно Дильтею, со временем «становится техникой», способом, который «совершенствуется вместе с развитием исторического сознания» [6, с. 147]. Изначальная эмпатическая способность в ходе филогенеза технизируется и становится способом эмпатического понимания, более совершенным видом которого оказывается истолкование, или интерпретация.

Таким образом, у Дильтея имплицитно выстраивается иерархическая структура понимания: в основании ее находится «личная гениальность», подобная «животному магнетизму» тотальная чувственная непосредственность, все-

проникающая субстанциальная способность («мистическая сопричастность», по Л. Леви-Брюлю; «априорная бессознательная проекция», «архаическое тождество», по К. Юнгу), реликтовая эмпатия; над ней располагаются полуосознанные энергично-повседневное «сопереживание» («персонификация как всеобщий *habitus*», по Й. Хейзинге) и формально-повседневное «перенесение-себя-на-место-другого», то есть структуры инстинктивного внешнего подражания, эмоциональная эмпатия как элементарная форма понимания; выше лежат «сочувствие», «эмпатия», «фантазия», то есть структуры, связанные с внутренним подражанием, с когнитивными характеристиками эмпатии, которые доминируют в эстетическом вчувствовании, в подражании идее; на вершине иерархии располагается истолкование, или интерпретация, построенное как взаимодействие переживания и понятия, интуитивного и объясняющего пониманий неязыковых и языковых конструкций. На этой-то вершине, если следовать Дильтею, и рождается герменевтика.

Согласно Дильтею, только посредством «живой транспозиции», только благодаря симпатии (эмпатии) возможно настоящее понимание [29, с. 277]. Для Дильтея эмпатия не только аффективное условие познания, но и идеал совершенного понимания, представляющий собой «конгениальную интуитивную связь, благодаря которой становится возможным спонтанное понимание того, что в ином случае требовало бы больших усилий для понимания» [1, с. 283].

Здесь следует обратить внимание, что историко-интерсубъективная общность понимания необходима не столько для понимания замыслов автора литературного произведения, для чего требуется акцентировать психологическую интерпретацию, сколько для понимания смысла текста как такового в его языковой данности как «дома бытия» (Хайдеггер), как выражения не только индивидуального, но и «мирового духа» (Гегель), для чего требуется акцентировать онтологическую интерпретацию.

М. Хайдеггер в «Бытии и времени» (1927) как раз и стал это осуществлять, понимая под истолкованием смысла текста истолкование бытия

сущего, которое манифестируется в тексте как творении человека (точнее, Dasein) и базируется на «уже понятой целостности имени-и-дела» с, например, письменным текстом в мире как экзистенциально присущей человеку «пред-структуре понимания» жизненного положения дел, то есть той уже по-хайдеггеровски онтологической общности, комплексной жизненной «взаимосвязи», о которой ранее писал Дильтей [23, с. 150–151]. С опытом переживающего и аналитического чтения эта «пред-структура понимания» все более и более насыщается, раскрывая перед читателем бытийные смыслы литературного произведения, но никогда до конца не оказывается раскрытой в силу ускользающей потаенности истины бытия.

Письменный текст обладает магическим притяжением, наделен возможностью заигрывать с читателем, если тот в определенном настрое обратит на него внимание. Многие герменевты указывают, что у человека есть постоянный настрой на раскрытие тайны бытия, представленный в универсально-диалогическом языковом и игровом основании, в расположении к чему-то здесь-бытия [25, с. 293–316]. То есть при всех трудностях привлечения к чтению имеются и базовые возможности. Какие же имеются?

Текст может выступать как справочник, к которому побуждает обратиться, например, либо кейс-загадка по типу игры «Детективные агентства» [14, с. 5–45], либо игровая или реальная ситуация, связанная с созданием учащимися «своего дела», в котором есть и знакомое как обнадеживающая опора в плане продвижения, и неизвестное, которое взывает к тому, чтобы быть заполненным недостающим. Это все ситуации, где есть личностно-значимая острая потребность в добывании информации. Казалось бы, вот ходы к искомой мотивации к чтению. Но это все лишь в отношении справочного характера текста. А как же быть с художественным, научно-популярным или научным текстом, который требует вдумчивого и медленного чтения?

Мы специально не берем ситуацию чтения в семье или в дополнительном образовании, где побуждающим фактором может оказаться «значимый взрослый», к которому и больше доверия, и больше внимания к его личности или как

любимого родственника, или как уважаемого и любимого мастера с его личностно-профессиональными образцовыми качествами. Не берем мы ситуацию и с современной художественной литературой для детей школьного возраста, где привлекательным может оказаться герой-ровесник в обычных и необычных обстоятельствах.

Мы не берем и довольно продуктивную в плане включения в текст методiku «чтения по ролям», поскольку она, как правило, применяется не ко всему тексту, а лишь к его фрагментам, где прописан или исходя из повествования возможен диалог персонажей произведения, причем даже если в качестве персонажей выступают не люди как действующие лица, герои произведения, а животные, растения и иные вещи (даже абстрактные) и явления научно-познаваемого или мифологически понимаемого, сказочного мира. Тем более что эта методика все же опирается не на внутреннюю мотивацию потенциального читателя, а на внешне заданную и в этом смысле более или менее, но принудительную.

Не берем мы и вполне приемлемую для образования ситуацию молча и вслух читаемого, комментируемого текста, а также воображаемого и игро-ролевого диалога читателя с автором в мастерских «В мире автора» и «Писатель и читатель», например, замечательно представленных у А.А. Окунева в книге «Речевое взаимодействие учителя и ученика в структуре Нового образования» [19, с. 19–31, 209].

При всех этих и возможных иных исключаящих условиях остается мотивационный потенциал текста самого по себе, в каком-либо виде представленного. Здесь опять же может помочь вхождение в ролевой диалог, но уже в ином аспекте. Каком? Помнится, что Гёте-центр в Санкт-Петербурге еще до своего неправомерного со стороны российских властей закрытия предлагал такой прием, который условно назывался «Здравствуйте, я — книга!». Примерная суть этого приема в том, что группе потенциальных читателей предлагался набор книг (например, на определенную учебную или иную тему), по количеству больший, чем у участников группы, для того, чтобы они могли спонтанно, по наитию, пусть даже случайным образом выбрать

какую-то книгу из предоставленного набора и войти в игровую роль, став на какое-то время этой книгой и держа ее при себе. Здесь книга (литературное произведение или научно-популярный текст и пр.) предстает как игровая модель (или метафора) некоего чужого и неизвестного сознания, проникнуть в которое можно, эмпатически принимая роль. При этом такое чужое по форме и языку для многих современных подростков становится как бы своим и предпонимаемым. Все это нужно для последующего после игрового процесса чтения, в котором возникает некая форма соучастия.

Далее, расположившись в кругу, участники могли бы провести самопрезентацию, рассказав друг другу о том, какие у них возникли первоначальные предположения («предпонимания» в герменевтике) относительно той книги, которую они выбрали по разным личным причинам. Здесь, конечно, прежде важно будет ведущему рассказать о правилах нахождения в группе, уважительного отношения между участниками, безоценочного принятия друг друга и т. п. Предположения о книге могут быть основаны на ее формате, фактуре и цвете обложки, названии, оглавлении, аннотации, каких-то бегло просмотренных иллюстрациях (если они есть) и фрагментах текста. В случае отсутствия названия глав можно предложить найти в начале какой-либо из глав на усмотрение участника абзац или 2–3 предложения, которые намекают на содержание текста в качестве его фрагмента.

Такая вроде бы странная разбивка на элементы позволяет достичь вовлеченности в текст. «Лингвистические знаки и структуры, — пишет В. Изер, — играют роль пускового механизма, который приводит в действие понятийные способности читателя. А это значит, что понятийные способности, хотя и зависят от текста, который активизирует их, все же не подчиняются ему целиком и полностью и что, более того, именно в этой „неуправляемости“ кроется творческое начало чтения» [11].

Об этом же еще и Г.-Г. Гадамер писал в «Истине и методе»: «Бессмысленные черточки, чуждые и непонятные, оказываются, едва лишь нам удалось их прочесть, совершенно понятными

из себя самих — и причем до такой степени, что даже случайные ошибки и изъяны... могут быть исправлены, если понять связь целого» [1, с. 454]. Целостное же эстетическое переживание, о котором оправдано заботятся хорошие учителя литературы, как правило, может случиться не сразу, а на какой-то последующей фазе чтения [1, с. 211].

Об этом же в своих лекциях говорил и В. Набоков: «Литературу, настоящую литературу не стоит глотать залпом, как снадобье, полезное для сердца или ума, этого „желудка“ души. Литературу надо принимать мелкими дозами, раздробив, раскрошив, размолот, тогда вы почувствуете ее сладостное благоухание в глубине ладоней» [18, с. 227].

Современные подростки живут в условиях растущей фрагментарности культуры, и потому для них естественно начинать с ситуации разрозненного текста. Тогда как задача педагога вывести юного читателя с этого стартового этапа к этапу целостного ценностно-смыслового восприятия текста. Фрагментарность свойственна и самой сути, например, литературного произведения. «В простейшем рассказе, — пишет В. Изер, обращаясь к размышлениям Р. Ингардена, — мы обязательно найдем какой-нибудь перерыв уже хотя бы потому, что ни одна история не может быть рассказана во всей ее реальной полноте. Только благодаря неизбежным пропускам рассказ вообще получит динамику. Таким образом, когда течение рассказа прерывается и нас уводят в неожиданном направлении, нам предоставляется возможность ввести в игру собственную способность к установлению взаимосвязей, самим заполнить пробелы в тексте» [12, с. 208]. Современные тексты «зачастую настолько фрагментарны, что внимание читателя целиком поглощено поиском связей между фрагментами; цель при этом — не столько усложнить спектр взаимосвязей, сколько открыть нам глаза на нашу способность выстраивать связи. В таких случаях текст отсылает нас непосредственно к нашим предрассудкам, к заранее составленным мнениям, которые, как показано, есть отправной пункт чтения» [12, с. 209]. То есть отправной пункт чтения, о котором говорит Изер, это предпонимание.

Все эти начальные фрагменты (формат, название, аннотация, оглавление, иллюстрации, первые абзацы глав или разделов и пр.) нужны для игро-ролевой самопрезентации затем, чтобы герменевтически изобличить письменную форму, выводя ее в форму устного диалога, аутентичного живого разговорного общения, когда «всякое недоразумение и ложное понимание исправляются ответной репликой» [2, с. 131]. Проблема чтения письменного текста проявляется, по Г.-Г. Гадамеру, когда его читают вслух. «Знакомая ситуация: ученик на уроке зачитывает вслух предложение, которое ему непонятно, — тогда его тоже никто не поймет. Понимание возникает, когда читающий человек произносит слова свободно, а не педантично нанизывает их. Живое событие речи состоит в том, что слова, по хорошей немецкой поговорке, сами цепляются друг за друга» [2, с. 132]. То есть всему этому способствует живое общение по поводу текста и, вспомним слова Дильтея, общность читающих, приступающих к лично переживаемому пониманию текста как чувственно-объективированного и разумного духа (и в гегелевско-метафизическом, и в дильтеевско-культур-историческом планах) ради собственного одухотворения и личностного роста.

Письменный литературный текст — это «форма длящегося бытия» как результат воли к длительности; это то, что автор хотел бы сказать устно, но обращая преимущественно не к конкретному точному адресату, а к широкому кругу читателей. Поскольку без точного адреса слушателей сказать затруднительно, то автор решает зафиксировать это письменно, но тем самым идет и на некое обезличивание, идеализацию своего послания, при этом рискуя и с его аутентичным восприятием, и жертвуя «коммуникативной энергией» произносимого слова. А это, в свою очередь, вызывает ответную проблему правильного прочтения, особенно если автор — это наделенный опытом взрослый, а читатель — ребенок, или если автор — ученый-специалист и даже популяризатор науки. Письменный текст оказывается сложным по сравнению с устной речью, поскольку фигурой там становится в больше мере чистый смысл, тогда как авторство становится фоном со всеми своими эмоционально-речевыми

моментами выражения и сообщения [1, с. 456]. И если смысл передан автором неясно и «плохо», то трудности возрастают.

Гадамер указывал, что «истолкование должно найти правильный язык, если оно действительно хочет помочь тексту заговорить» [1, с. 462]. А для этого тогда нужно временно переходить от чтения про себя к любым непринудительным, свободным формам выразительного воспроизведения текста и также последующего возможного их истолкования и понимания: от чтения вслух до графических изображений, инсталляций и инсценировок [1, с. 464–465]. Например, в той же игро-ролевой самопрезентации книги и начинающего его читать происходит первичная разборка на очевидные и лично-значимые элементы (формат, название, обложка, оглавление, аннотация и т. д.), за которой должна последовать сборка, затем снова разбор и так далее по спирали восхождения к пониманию текста как эмоционально-смыслового в историческом и экзистенциальном аспектах целого.

Поскольку речь у нас идет о вовлечении подростка в процесс чтения, то изначально здесь вовлекает через идентификацию с событиями и героями не сам текст так-то замысленный писателем, а игро-ролевая идентификация с книгой как носителем текста, а затем уже и с первыми фрагментами текста и так далее, — с постепенной утратой игро-ролевого компонента, — к полноценно целостному литературному произведению или научно-популярному.

Из бытия в сущее текст является как «текстура, ткань, то есть целое, образуемое отдельными нитями, тесно переплетенным особым, лишь данной ткани присущим образом» [2, с. 142]. Так, в отличие от прозы поэтическое произведение представляет собой прочную ткань, по Гадамеру, которая сама себя уплотняет и разуплотняет, более или менее позволяет дышать подлинно бытийной энергии. Читательская эйдетическая редукция в этом и других случаях «осуществляется спонтанно» (Э. Гуссерль). Известна хайдеггеровская фраза про то, что истолкование может быть уподоблено строительным лесам, которые должны быть сняты сразу после того, как завершилось возведение здания. Целевое истолковательное

разуплотнение и есть «снятие лесов» в результате все большего и большего раскрытия смысла стихотворения в герменевтико-феноменологическом вопрошании. То есть оно должно закономерно, по Хайдеггеру, привести к бытию-ничто, как источнику сущностно-онтологического творения. У читателя-интерпретатора здесь действительно происходит гораздо более радикальный отказ от «себя» в пользу «самого текста». Этот отказ от «себя» в чем-то похож на обретенную (или же архетипически восстановленную) способность человека западноевропейской рациональности, инструментального разума и технократического мышления к когнитивно-кинестетической релаксации или динамической медитации (даосскому «деянию-через-недеяние») или христианской «умной молитве» в послушничестве (умозрении сердцем божественных логосов).

«Для классической субъект-объектной модели познания, — поясняет Н. Д. Сафронова, — это выглядит как отказ от принципа беспредпосылочности и поэтому как отклонение возможности обретения „истинного знания“. Но на деле, наоборот, этот отказ позволяет более полно открыться постигаемому предмету: беспредпосылочность редуцирует поле „интеллектуального восприятия“ к сфере фактического, достоверного и логически обоснованного. Расширяя это поле за счет сферы возможного — случайных ассоциаций, интуитивных ожиданий, произвольных аллюзий и предощущения связности целого, толкователь становится восприимчивее к слову поэта» [22, с. 56].

Что же касается первичной сборки, первичного и последующего собирания, то насчет этого имеется замечательное пояснение и наставление М. Хайдеггера под заголовком «Что значит читать?». Он пишет: «Что значит читать? Несет и ведет чтение — собирание. Ради чего собирает собирание? Ради написанного, ради сказанного на письме. Настоящее чтение — это собирание ради того, что уже и помимо нашего ведения приняло наше существо в свой требовательный зов, независимо от того, соответствуем ли мы ему или оказываемся несостоятельными. Не читая так, по-настоящему, мы не способны ни видеть глядящее на нас, ни созерцать являющеесяся

и светящее» [24, с. 258]. Речь идет о зове и свете бытия, исходящем из окон и дверей «дома бытия», каковым, по Хайдеггеру, является язык письменного текста при внимательном и чутком обращении к нему человека в существе своем, то есть в образовании. «Сущее вступает в нескрывтость своего бытия. <...> Бытие сущего входит в постоянство своего свечения» [24, с. 69]. Чтение позволяет осуществлять личностно-бытийную самосборку читающего, внимая несказанному в сказанном [24, с. 256]. «Так, — подхватывает мысль В. Изер, — складывается по видимости парадоксальная ситуация, когда читатель вынужден открыться, чтобы испытать чужую, отличную от его собственной действительность» [12, с. 211].

Чтение призвано, собирая первично и далее разрозненные артефакты текста, открывать в нем бытийный смысл. Это собирание есть пред-понимание целого, пред-восхищение совершенства. «Тот, кто хочет понять текст, — поясняет мысль Хайдеггера Гадамер, — постоянно осуществляет набрасывание смысла. Как только в тексте начинает проясняться какой-то смысл, он делает предварительный набросок смысла всего текста в целом. Но этот первый смысл проясняется, в свою очередь, лишь потому, что мы с самого начала читаем текст, ожидая найти в нем тот или иной определенный смысл. Понимание того, что содержится в тексте, и заключается в разработке такого предварительного наброска, который, разумеется, подвергается постоянному пересмотру при дальнейшем углублении в смысл текста» [1, с. 318].

Инаковость текста при попытке понимания его школьниками усугубляется еще и тем, что обычно текст написан на языке, практически не употребляемом в повседневной жизни не то что ребенком, но и взрослым человеком. Отсюда неизбежность превратного понимания при первичном набрасывании смысла. Чтобы избежать этого, необходимы самоконтроль и самопроверка на адекватность тех слов, понятий, которые употребляются при понимании. Нужно стремиться опираться на суждения, основанные на фактах, на понятия более уместные, а не уходить в безудержное фантазирование, чрезмерное игровое потакание пред-рассудкам, пред-мне-

ниям. Но как это возможно, если у школьника еще не развиты осознание и рефлексия?

Как ни странно, но на первых порах в этом может помочь живой игровой диалог. Нужно, например, в уже упомянутой игре «Здравствуйте, я — книга!» организовать деловой «герменевтический разговор» (Гадамер). Лишь благодаря устному разговору между текстом («Ты») и интерпретатором («Я») происходит процесс «слияния их горизонтов» и «письменные обозначения вновь превращаются в смысл». [1, с. 451]. С одной стороны, сами участники игры в роли книг и в качестве интерпретаторов оказываются включенными в собственный эмпатический процесс причастности к смыслу текста своей книги, в роли которой они находятся и вольно или невольно ведут внутренний диалог. А с другой стороны, в импровизированном полилоге одушевленных книг, организованном по типу пресс-конференции с одной из них, возможно использование «соперничающих набросков» (Гадамер) смысла со стороны «журналистов» как участников такой «пресс-конференции». В последнем случае возникает эффект по типу «балинтовской группы», когда участники предлагают различные интерпретации предъявленной ситуации или способы решения поставленной проблемы. Начинать знакомство с книгой в игре нужно с простого. «Интерпретация вообще начинается с уяснения смысла слова, затем она переходит к смыслу предложения и к связи предложений» [27, с. 233].

Чтобы как-то смягчить могущий возникнуть страх самопрезентации на «пресс-конференции» лишь одной книги, в роли которой на «красном стуле» оказывается лишь один участник, можно интервьюировать сразу нескольких и далее по микрогруппам. Причем здесь даже важнее будет не простое интервьюирование одушевленной книги после ее самопрезентации, а еще и специально установленное ведущим упражнение, где нужно будет использовать перефразирование по типу «Уважаемая книга, правильно ли я Вас понял(а), что...», или вопрос на уточнение смысла «Что Вы под этим понимаете?» и т. п.

Конечно, все это не есть еще чтение в подлинном смысле как длительное вдумчивое чтение. Однако педагогическая задача не в том,

чтобы обязательно прочесть всю книгу к определенному сроку и при этом понять то, что нужно сказать на экзамене, а в том, чтобы открывать вкус к изначальному познанию текста. Открывать же можно через предварительную эмпатическую проекцию смысла на, казалось бы, бессмысленный и непонятный, с точки зрения подростка, текст. «Понимание начинается с того, что нечто обращается к нам и нас задевает. Вот наиглавнейшее герметическое условие». [2, с. 81]. Для начала важно зацепиться за «первый проблеск смысла» и дальше все более решительно подтягиваться в этом рискованном деле. «Всякий, кто стремится понимать, — пишет Гадамер в статье «О круге понимания», — может заблуждаться; источник заблуждения — те предмнения, не оправданные самой сутью дела. Так что понимание должно постоянно заботиться о том, чтобы разрабатывать верные, адекватные самой сути дела проекции смысла, а это значит, что оно обязано идти на риск таких предварений, которые еще предстоит подтвердить самой „сутью дела“» [2, с. 76]. То есть у читателя нет иного пути, как выдвигать рискованные предположения (гипотезы) о смысле текста, затем проверяя их на правомерность. При этом следует быть открытым различным мнениям, имеющимся как в историческом прошлом, так и в современности среди старших и ровесников, а также зарождающимся для будущего, и соотносить их с собственным предмнением.

Проблема слабообразованного человека в том, что он зачастую ограничивается первичным предпониманием и слишком доверчиво относится к письменному, речевому или визуальному тексту, исходящему от якобы авторитетного начальства, хотя понятно, что и начальство в силу ограниченной человеческой сущности может строить заблуждение на заблуждении или сознательно исказить исходящие от него информационные сообщения. Доминирующая технизация и автоматизация мышления и, как следствие, социально значимого текста не способствует его пониманию с точки зрения простого обывателя, который вынужден ему доверять и, в худшем случае, слепо следовать. Не так у детей, но и они приспособляются к массовой технизации

и идеологизации навязываемого им мышления, что в итоге может привести к печальным последствиям отказа от себя как подлинного и свободного и принятия роли «винтика» в репрессивной государственной машине.

Для того чтобы избежать подобного, нужно «решать настоящую критическую задачу герменевтики — задачу дифференциации истинных и ложных предрассудков», обращаясь к «инаковости традиции», ставя под вопрос то, что говорит другой, то, о чем говорит иной текст [2, с. 81]. То есть речь идет о необходимом сочетании интуитивного (экзистенциально-онтологического, духовно-смыслового) и сравнительного (структуралистско-контекстуального) способов толкования текста.

Полилог или даже «конфликт интерпретаций» (П. Рикёр) допустим, если дать возможность языку читаемого текста говорить либо о его авторе, либо о времени написания текста, либо об истине бытия как таковой, либо о нас самих как ищущих смысл в нем или переживающих эстетические чувства. Все эти ракурсы важны для чтения как образовательного процесса. Но это вовсе не связано с усвоением такого-то количества литературы, которое нужно втиснуть в ограниченное время обязательного освоения учебной программы. Нужен необходимый и достаточный качественный минимум, чтобы отработать указанные ракурсы для действительного формирования грамотного понимающего чтения. То есть, как писал о феноменологическом подходе в эстетике М. Гайгер, должна существовать возможность в одном-единственном произведении искусства открыть всеобщее, например всеобщую сущность трагического и т. д., когда это отдельное произведение «становится словно бы прозрачным», «становится просто символом сущности постигаемого нами в нем трагического» и т. д. Но это все на этапе предпонимания, а дальше уже глубже: изучая трагическое в динамике как исторической, так индивидуального творчества отдельных писателей на примерах соответствующих различных литературных произведений [3, с. 336–340].

О восприятии читателем различных смысловых ракурсов хорошо сказано В. Изером как

представителем феноменологической герменевтики: «Произведение — нечто большее, чем его написанный текст, потому что текст обретает жизнь только в процессе чтения, чтение зависит от индивидуальности читателя — и на эту индивидуальность могут, в свою очередь, воздействовать разные уровни текста. Литературное произведение появляется, когда происходит совмещение текста и воображения читателя, и невозможно указать точку, где происходит это совмещение, однако оно всегда имеет место в действительности, и его не следует идентифицировать ни с реальностью текста, ни с индивидуальными наклонностями читателя. Действительность произведения служит залогом его динамической природы, а это, в свою очередь, есть предварительное условие для разных проявлений произведения. Когда читатель начинает использовать разные перспективы, предлагаемые ему текстом, чтобы соотнести между собой смыслы текста и свои „готовые мнения“, он приводит произведение в движение, и в результате в самом читателе пробуждаются ответные реакции» [12, с. 202].

Проблема в том, что читающий школьник зачастую сам не видит разные перспективы, предлагаемые ему текстом, чтобы потом их использовать. Поэтому педагогическая задача в том, чтобы создать условия для фасилитации тенденций этого самостоятельного видения у школьников, содержащихся в специально организованных для этого в школе или вне школы ситуациях предпонимания. Гадамер говорит о роли предпонимания и игры, а Изер обращает внимание на потенциал ситуаций, пробуждающих воображение. «Литературный текст активизирует наши возможности и ресурсы, позволяет нам воссоздавать тот мир, который в нем изображен. В результате этой творческой деятельности читателя возникает действительность текста как особое измерение, наделяющее текст реальностью. Это измерение принадлежит не тексту и не воображению читателя: оно возникает в результате сопряжения текста и воображения» [12, с. 207]. Обеспечивать же начало такого сопряжения может, например, и презентационно-ролевая игра по типу «Здравствуйте, я — книга!», где важно воображение, эмпатическое перевоплощение

в игровой персонаж («книга», «текст») и диалог (внутренний актера с персонажем и внешний участников с персонажем).

Хорошо, пусть даже можно ограничить круг чтения какими-то социально и психолого-педагогически значимыми литературными или научно-популярными произведениями. Однако полилог интерпретаций, их множественность кажется неизбежной. Как можно определить и доказать адекватность или неадекватность той или иной интерпретации? Поскольку каждый читающий вкладывает свой смысл, то адекватность в принципе ставится под сомнение и с этим надо смириться. Таковы позиции в прошлом А.А. Потебни, А.Г. Горнфельда и др., и такова современная позиция, например, у М.Н. Эпштейна [9, с. 112–113].

А.Б. Есин и др. полагают, что большая адекватность интерпретации может содержаться в научно корректных и проверенных временем социально-исторических инвариантах различных экспертных трактовок того или иного текста. В этом смысле, устраивая между ними учебный диалог-дискуссию, какие-то учащиеся могут также принять роли сторонников этих трактовок, а какие-то остаться современниками самими себе. То есть могут возникнуть асинхронный и синхронный контексты такого диалога, возникает «герменевтический диалог» с точки зрения Школы диалога культур (В.С. Библер). Однако и это не решает проблему адекватности и научной корректности, когда нужно пройти между Сциллой интерпретационного произвола и Харибдой унылого формализма. Для школьного же понимающего чтения, как советует Есин, нужно все же начинать не с имеющихся «взрослых» интерпретаций, а с тех, что по наитию, недогматически рождаются у самих учащихся. Далее нужно, рационально упорядочивая эти впечатления, стремиться выделить содержательные доминанты текста, типы художественной проблематики. То есть стремиться самостоятельно выделять, например, в «Преступлении и наказании» Ф.М. Достоевского не социально-политическую, а идейно-нравственную, не романтическую, а духовно-реалистическую или христианско-экзистенциальную. Так же и с выделением

доминирующего стиля, имеющего не только эстетический, но и идеолого-мировоззренческий окрас: описательный или психологический, фантастический или жизнеподобный, монофонический или полифонический, назидательный или демократический и т. п. В качестве ориентира содержательной работы со школьниками можно привести некоторые упражнения, представленные А.Б. Есиным в пособии «Принципы и приемы анализа литературного произведения» (2000) [9, с. 117–118, 126–127].

Если для мотивации чтения литературного произведения прежде всего важным оказывается предпонимание смысла (или смыслов) пусть и нарочито фрагментированного текста, то для научно-популярных — предпонимание логической связности текста. В любом случае последовательность истолкования остается такой, какой она была разработана в герменевтической традиции процесса понимания грамматического, психологического, онтологического и исторического.

Методической разработке предпонимания потому так мало уделялось внимания, что оно в контексте критики идеалистической философии со стороны материалистической диалектики противопоставлялось как иррациональное рациональному, как поэтико-понятийное научно-понятийному. В этом противопоставлении не учитывалось то, о чем писал Э. Штайгер: «Только там, где нас предостерегает голос из глубины души, мы избегаем все подводные рифы, двусмысленности, фальшивые выводы, жертвой которых и бывает ученый, если он доверяет только мыслящему духу» [цит. по: 16, с. 258]. То есть дискредитация предпонимания, проникшая и в советско-российское образование, была связана с тенденцией, идущей, как указывал Гадамер, еще с эпохи Просвещения, с объективной тенденцией все большей технизации мышления, затрагивающей гуманитарные науки, о чем неоднократно писал Хайдеггер в таких своих статьях, как «Время картины мира», «Письмо о гуманизме», «Вопрос о технике», «Наука и осмысление» и др.

Д.А. Ольшанский в своей статье, посвященной критике преобладающих информационно-фактологических методов в современном школьном преподавании литературы, обращает внимание

на то, что они все еще ориентируются на ошибочные позитивистские тенденции в литературоведении и потому не способствуют углубленному чтению, его ценностно-смысловому пониманию, не развивают самостоятельное мышление школьников. Чтобы исправить такую ситуацию, «учителю вообще не следует излагать формализованный материал и предлагать какую бы то ни было собственную интерпретацию текста», но предоставлять «учащемуся право самостоятельно оформить и структурировать собственные размышления по поводу литературного текста» [20, с. 167].

Что касается методических разработок, связанных с читательским предпониманием, то в рамках статьи мы не сможем их рассмотреть. Стоит лишь заметить, что нами во время межпредметных интегративных «погружений» для старших подростков по таким темам, как «Текст» и «Аналитика текста», в Образовательном центре «Участие» (Санкт-Петербург) проводилась в 2020–2021 годах апробация наших с педагогами авторских методик, где присутствовали отдельные элементы как из области герменевтики, так и из ценностно- и психосемантического анализа.

Список источников

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988.
2. Гадамер Г.Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991.
3. Гайгер М. Феноменологическая эстетика // Антология реалистической феноменологии. М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2006.
4. Гегель. Энциклопедия философских наук. Т. 3: Философия духа. М.: Мысль, 1977.
5. Гуссерль Эд. Собрание сочинений. Т. 1: Феноменология внутреннего сознания времени. М.: Гнозис, 1994.
6. Дильтей В. наброски к критике исторического разума // Вопросы философии. 1988. № 4.
7. Дильтей В. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Построение исторического мира в науках о духе. М.: Три квадрата, 2004.
8. Дильтей В. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Герменевтика и теория литературы. М.: Дом интеллектуальной книги, 2001.
9. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: учеб. пособие. М.: Флинта, Наука, 2000.
10. Зись А.А., Стафецкая М.П. Методологические искания в западном искусствознании: Критический анализ современных герменевтических концепций. М.: Искусство, 1984.
11. Изер В. Проблема переводимости: герменевтика и современное гуманитарное знание. URL: <http://www.independent-academy.net/science/library/iser.html>
12. Изер В. Процесс чтения: феноменологический подход // Современная литературная теория: антология / сост. И.В. Кабанова. М.: Флинта: Наука, 2004.
13. Кормин Н.А. Диаграмма времени-сознания и феномен художественного восприятия // Феноменология искусства. М.: ИФРАН, 1996.
14. Краеведение, история и социология науки и технологий в школьном образовании. Из методического опыта «Школьной лиги» / под ред. В.Ю. Пузыревского. СПб.: Лема, 2013.
15. Кузнецов В. Герменевтика и ее путь от конкретной методики до философского направления // Логос. 1999. № 10.
16. Куркина Л.Я. Герменевтика и «теория интерпретации» художественного произведения // Герменевтика: история и современность. М.: Мысль, 1985.
17. Михайлов И.А. Переписка Дильтея и Гуссерля. Экзистенциальные истоки феноменологии // История философии. 1997. № 1.
18. Набоков В.В. Лекции по русской литературе. СПб.: Азбука-классика, 2010.
19. Окунев А.А. Речевое взаимодействие школьника и взрослого в структуре Нового образования. СПб.: Скифия, 2006.
20. Ольшанский Д.А. Современные проблемы преподавания литературы: о преодолении тоталитарности педагогических стратегий // Инновации и образование: сб. материалов конференции. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003.
21. Риккерт Г. Философия жизни. Изложение и критика модных течений философии нашего времени // Г. Риккерт. Науки о природе и науки о культуре. М.: Республика, 1998.

22. Сафронова Н.Д. Поэзия Фр. Гёльдерлина в истолковании М. Хайдеггера: к методологии чтения // Вестн. Гос. моск. ун-та. Сер. 7. Философия. 2017. № 2.
23. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: AD MARGINEM, 1997.
24. Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. М.: Гнозис, 1993.
25. Шкуратов И. Феномен настроения: пути к осмыслению // Ежегодник по феноменологической философии. М.: Издательский центр Российского государственного гуманитарного университета, 2008.
26. Шпет Г.Г. Герменевтика и ее проблемы // Контекст-90. М.: Наука, 1990.
27. Шпет Г.Г. Герменевтика и ее проблемы // Контекст-91. М.: Наука, 1991.
28. Шпет Г.Г. Герменевтика и ее проблемы // Контекст-92. М.: Наука, 1992.
29. Dilthey W. Gesammelte Schriften, Bd. V.

Информация об авторе

В. Ю. Пузыревский — кандидат философских наук

Information about the author

V. Yu. Puzyrevsky — Candidate of Philosophical Sciences

Статья поступила в редакцию 23.06.2023; одобрена после рецензирования 03.07.2023; принята к публикации 26.07.2023.

The article was submitted 23.06.2023; approved after reviewing 03.07.2023; accepted for publication 26.07.2023.

Научная статья
УДК 37.02

**О РАСШИРЕНИИ ГРАНИЦ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ
(СЛОВЕСНОЕ & ВИЗУАЛЬНОЕ):
ВКЛАД ШКОЛЬНОЙ БИБЛИОТЕКИ**

Елена Станиславовна Романичева

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, romanichevaES@mgpu.ru

Аннотация. В статье показано, как в современных социокультурных условиях меняется содержательное наполнение термина «читательская грамотность». Комментируя определения, автор выявляет, какой вклад в формирование навыков читательской грамотности может внести школьная библиотека, если для решения этой задачи обратиться к визуальной литературе, которая входит в круг свободного чтения современного школьника, как к ресурсу.

Ключевые слова: читательская грамотность, школьная библиотека, визуальная литература, ресурсность молчаливых книг

Для цитирования: Романичева Е. С. О расширении границ читательской грамотности (словесное & визуальное): вклад школьной библиотеки // Непрерывное образование. 2023. № 3 (45). С. 38–43.

Original article

**ON EXPANDING THE BOUNDARIES OF READING LITERACY (VERBAL & VISUAL):
SCHOOL LIBRARY CONTRIBUTION**

Elena Stanislavovna Romanicheva

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia, romanichevaES@mgpu.ru

Abstract. The article shows how the content of the term "reader literacy" is changing in modern socio-cultural conditions. Commenting on the definitions, the author reveals what contribution the school library can make to the formation of reading literacy skills, if, to solve this problem, one turns to visual literature, which is included in the circle of free reading of the modern student, as a resource.

Keywords: reading literacy, school library, visual literature, resource capacity of silent books

For citation: Romanicheva E.S. On expanding the boundaries of reading literacy (verbal & visual): the contribution of the school library // Lifelong education. 2023; 3(45): 38–43. (In Russ.).

В 2010 году Г.А. Цукерман, представляя профессиональному сообществу результаты участия России в исследовании PISA-2009 (а в фокусе внимания в 2009 году была именно читательская грамотность), начала с того, что, дав определение этого понятия, предложила вникнуть в каждое слово этого определения [14].

Попробуем сделать похожее, но обратившись к материалам 2020 года. Разрабатывая понятийную рамку своего исследования «Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности», международный коллектив авторов определил читательскую грамотность как базовую инструментальную (знаю как) и особо подчеркнул, что она «основана на способности человека использовать знаковые системы и связанные с ними инструменты коммуникации» [13, с. 58].

Для начала сравним два определения.

PISA-2009	«Универсальные компетентности...» (2020)
<p>Читательская грамотность — это 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 [14, с. 5]</p>	<p>Читательская грамотность (чтение, письмо, говорение; язык/родной язык + иностранные языки) — это способность извлекать смысл и создавать смысловые сообщения на естественных языках в разных текстовых и визуальных форматах, в том числе в цифровой среде (читательская и визуальная грамотность + цифровая грамотность) [13, с. 58]</p>

Что ушло? Ушло очень важное указание на то, что читательски грамотным можно назвать только того, кто «занимается чтением», то есть ушло указание на ценность этой деятельности для человека, на необходимость поддержки процесса. Нам же (и мы разделяем позицию Г.А. Цукерман) представляется это очень важным: «...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»

[14, с. 5]. В определении 2020 года подчеркнут прагматический характер чтения (об удовольствии и свободном выборе речь не идет вообще). В принципе, это достаточно ожидаемо: в сегодняшней социокультурной ситуации преобладает функциональное чтение, а это значит, что чтение эстетическое, которое обязательно включает элемент погружения в текст (а не скольжения по нему) и глубокого переживания, нуждается в поддержке.

Было бы, однако, неправильно сказать, что определение 2020 года фиксирует только «негативные» изменения в чтении. Отнюдь нет: исследователи подчеркивают его гибридный характер, то есть слитость практик чтения с говорением и письмом, а также способность субъекта осуществлять речевую деятельность как на родном, так и на иностранном языке.

Однако более важным нам кажется тот факт, что исследователи говорят о разных форматах чтения, словесных и визуальных. Для нас это представляется особенно значимым: дело в том, что достаточно долгое время, несмотря на существование комиксов, манги, виммельбухов, визуальной литературы (в качестве примера приведем книгу Шона Тана «Прибытие»), профессиональное сообщество приходилось убеждать: «чтение картинок» — это тоже чтение. Усилия ученых увенчались успехом: и в научном терминологическом словаре «Чтение» было зафиксировано: «Визуальное чтение (англ. visual reading) — деятельность по расшифровке визуальной (образной) информации с целью ее понимания и осмысления... способность понимать и создавать образы... Природа В.ч. нелинейная. Для него характерны свободный темпо-ритм восприятия материала, динамичность, приоритет творчества в вопросах смысловосприятия и смыслоформулирования, сложная интерактивность, элементы гипертекстовости» [15, с. 23–24]. И хотя в определении есть прямое указание на декодирование как тождественность процессов чтения картинок и чтения слов: в обоих случаях мы раскодируем прочитанное. При чтении словесного текста мы должны представить себе, как выглядят герои, место действия и т. д. При чтении текста визуального мы должны представить себе, что именно

происходит, как развивается действие. Иными словами, читатель включает воображение.

Однако Ю.А. Шулекина, автор словарной статьи о визуальном чтении, справедливо отмечает, что трактовка этого понятия осуществляется в рамках более емкого — «визуальная грамотность». Действительно, сформированное умение читать тексты, содержащие как «картинку», так и «слова», по утверждению исследователей, позволяет определить, какой объем информации передают тексты разной семиотической природы и как словесная и визуальная составляющая соотносятся между собой. Согласно исследованиям, это могут быть отношения репетиционные, аддитивные, выделительные, оппозитивные, интегративные и изобразительно-центрические (см. подр.: [1, с. 9]). Если все сказанное чрезвычайно важно для работы с учебной книгой: как поликодовые сегодня организованы многочисленные учебники; использование презентаций, интеллект-карт, инфографики на учебных занятиях стало ежедневной практикой. Однако и здесь речь идет исключительно о функциональном чтении, а точнее, обязательном чтении. Какой вклад в развитие читательской грамотности в рамках учебного процесса может внести школьная библиотека, мы уже писали [10].

А если обратиться к чтению «свободному»? Речь не только о чтении эстетическом... Исследователи описывают этот вид чтения через ряд характеристик: как чтение «по собственному выбору», как чтение, приносящее удовольствие, как чтение желаемое, интересное субъекту, как чтение рекреационное, как «практику чтения, продиктованную свободным выбором читателя, который предпочел чтение другим видам досуга» [2, с. 375]. Обзор подходов к содержательной трактовке термина «самостоятельное чтение» дан в статье Э.Ф. Калининой «Свободное чтение»: содержание понятия и его толкование в научной литературе [3]. К сказанному исследователем, думается, можно добавить: именно свободное чтение «поддерживает» все остальные читательские практики.

Нам представляется, что именно школьная библиотека, если ее функция не ограничивается только обеспечением учебниками, — самое под-

ходящее пространство для свободного чтения. Во-первых, потому, что в библиотеку школьник может прийти самостоятельно: став учеником определенной школы, он, что называется, автоматически становится пользователем библиотеки: никаких других документов предъявлять для записи не нужно. Школьная библиотека, если она не задвинута «на задворки», — это безопасное, комфортное и всегда доступное для него пространство. Разумеется, мы рассматриваем идеальный вариант, когда у библиотеки есть свое помещение, а не только хранилище, если она открыта в течение всего учебного дня, если библиотекарь жестко не обозначает своего присутствия, не мешает читателям-школьникам, если есть свободный доступ к фонду (пусть даже ограниченной его части), если ученик может прийти со своей книгой и читать ее в библиотеке. В общем и целом, если школьная библиотека выстроена на принципе партиципаторности [9]. Последний как принцип соучастия предполагает, что фонд библиотеки (точнее, библиотечная коллекция) формируется с учетом запросов читателей-школьников. Как показывают социологические исследования (сошлемся в первую очередь на исследования, которые проходят в Российской государственной библиотеке: <https://rgdb.ru/professionalam/tsentr-sotsiologii-psikhologii-i-pedagogiki-detskogo-chteniya/issledovaniya>, а также исследования и опросы, выложенные на странице Центра чтения Российской национальной библиотеки: <https://nlr.ru/reader/RA6550/issledovaniya-i-oprosy>), книги с визуальной составляющей сегодня востребованы самыми разными поколениями молодых читателей.

Более того, так исторически сложилось, что среди первопечатных изданий типографии И. Гуттенберга есть «Библия для бедных» (это условное название Библии, где картинки преобладали над текстом), а «задача привлечения и воспитания читателя привела к тому, что около трети первопечатных изданий получили иллюстрации» [8, с. 56]. Если перескочить через несколько веков, то придется вспомнить, что «Азбука в картинах» (1904) А. Бенуа — это и поиски нового графического (в первую очередь национального) языка книги для детей, языка, лишенного назидатель-

ности, языка общения с ребенком-читателем как с равным. Поиски этого языка продолжились и в 20–30-е годы прошлого столетия. Вспомним знаменитый «Цирк» С. Маршака, который родился «от картинок» В. Лебедева. Или знаменитую «Охоту» этого же художника. Или «Рассказы в картинках» Н. Радлова. Или знаменитую «производственную книжку», придуманную сестрами Чичаговыми, студентками ВХУТЕМАСа. Даже просто перечисление таких шедевров детской книжной графики говорит о многом, но только не о том, что «такие книги ведут к откату интереса их читателей и возврату к литературным интересам младшего школьного возраста» (так звучал ответ на анкету, который был приведен в докладе сотрудниками СПб СЦДБ им. А.С. Пушкина на методическом семинаре «Молчаливые книги. Новый формат диалога»: https://vk.com/video-23118431_456239714; публикуется с разрешения докладчиков. В сферу «литературных интересов» взрослых читателей, не говоря уже о читателях-подростках, эти книги входят давно. Более того, современные исследователи говорят о визуальной литературе (этой проблеме посвящен ряд статей в тематическом номере журнала «Детские чтения»: <https://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/issue/view/6>). А это значит, что практики визуального чтения, которые молодое поколение осваивает самостоятельно, нуждаются в поддержке и при необходимости в грамотном методическом сопровождении. Обеспечить это может школьная библиотека. К сожалению, объемная обязательная программа по литературе не позволяет учителю-словеснику работать с визуальной литературой на уроке. Хотя практически все произведения русской и зарубежной классики изданы в формате комиксов. Но трудно себе представить, что вместо текстуального изучения «Преступления и наказания» Ф.М. Достоевского и «Мастера и Маргариты» М.А. Булгакова учитель будет работать с комиксом. Комикс требует иных навыков чтения, иных методических приемов, которых нет в арсенале словесника. А чтение визуальной литературы, куда, помимо книжки-картинки, включим другие визуальные жанры: молчаливую книгу (silent book), мангу и т. п., вполне уместно в библиотеке. Это убедитель-

но показала в своей новой книге «Краткий курс о детской книге, или Зачем нам книга с дыркой» Е.С. Квашнина [4]. Как методист Е.С. Квашнина осознает: обращение к таким книгам требует обоснования в первую очередь для тех, кто работает в школе. Краткий обзор мировых коллекций, сопровождаемый многочисленными отсылками как к первоисточникам (с обязательным указанием на код доступа), так и к научным исследованиям о них, погружает профессионального читателя в художественное пространство молчаливых книг и убеждает: «Без слов не значит без смысла» (так называется первая часть). Как учитель Е.С. Квашнина понимает: читатели-коллеги прежде всего оценят представление собственного опыта работы с такими книгами, возможных приемов и используемых технологий (этому посвящена вторая часть). Автор достаточно оригинально трактует высказывание-девиз М.А. Рыбниковой «От маленького писателя — к большому читателю», убедительно показывая, что путь в чтение для ребенка может начаться не только с создания своего текста (так предлагала Рыбникова [11]), но и с создания собственной книги, когда он может почувствовать себя не только автором, но и художником, дизайнером, издателем. Это и есть то, что можно назвать «размыканием» границ читательской грамотности, интеграцией ее с грамотностью визуальной.

К сказанному Е.С. Квашниной и теми детскими библиотекарями, которые показали, как можно работать с молчаливой книгой в городской/муниципальной библиотеке (раздел «Приглашение к чтению»), добавим, что эти книги — очень мощный ресурс продвижения чтения и его поддержки. Их ресурсность нам видится в следующем:

- работа с ними помогает школьникам узнать о новых практиках чтения, знакомство с которыми не предусмотрено школьной программой, и при желании — освоить их;
- обращение к таким книгам облегчает процесс чтения для детей-дислексиков, помогая преодолеть страх перед книгой и неприятие чтения как деятельности;
- для слабых читателей, в том числе читателей-билингвов, для которых русский язык

не является родным, сказка-комикс, графический роман, например, может облегчить освоение языка и/или стать точкой входа в мир классической литературы;

- погружение в визуальную литературу позволяет понять и освоить принцип монтажа — ведь смысл рождается на стыке кадров/картинок: «соположение двух кадров не просто суммирует их смыслы, а создает новый третий смысл, не содержащийся в каждом из них в отдельности» [7, с. 23] — и освоить другие рецептивные практики. Для учеников же, «насмотренность» которых в области экранных искусств достаточно большая, визуальная литература облегчит переход к чтению объемных повествовательных словесных текстов;

- работа с визуальной литературой формирует умение видеть и понимать, какую информацию можно извлечь из словесной, а какую — из визуальной составляющей текста, точнее интерпретировать авторскую интенцию;

- как это ни парадоксально, но освоение молчаливых книг, связанное с рассматриванием разворотов, вглядыванием в выписанные детали, формирует навык медленного чтения. Ведь следование за автором-художником задает темп чтения, позволяя читателю то ускоряться, то замедляться. При этом не будем забывать о двух

позициях. Первая зафиксирована психологом А.А. Леонтьевым: «Обучение медленному чтению является обязательным промежуточным этапом на пути к обучению быстрому чтению» [6, с. 253]. На второй делал акцент российский методист Н.М. Соколов, когда говорил о путях «„медленного чтения“, чтения филологического, но осложненного эстетической задачей — вызвать у детей соответственные образы и эмоции» [12, с. 70];

- работа с тщательно отобранными книгами такого типа формирует эстетический вкус, который в дальнейшем будет проявляться в выборе не только текстов, но и изданий, где эти тексты представлены.

Подведем итоги сказанному. Современная культура с ее отчетливо выраженной тенденцией к «удвоению семиотических систем» (Ю.М. Лотман) требует от человека овладения постоянно расширяющимся спектром навыков читательской грамотности (и это подтверждает правоту слов, вынесенных в эпиграф [5]), а от образовательных организаций — сопровождения этого процесса. Представить себе, что эта задача может быть решена только на предметных уроках — невозможно. Школьная библиотека может и должна быть вовлечена в этот процесс: в этом ее «статусная (институциональная) функция».

Список источников

1. Браташ В. С., Риехакайнен Е. И., Петрова Т. Е. Зачем нужны поликодовые тексты?: учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2022.
2. Гудова М. Ю. Культурная практика досугового чтения в современной информационной культуре // Теория и практика общественного развития. 2012. № 12. С. 374–376.
3. Калинина Э. Ф. «Свободное чтение»: содержание понятия и его толкование в научной литературе // Наука и Школа / Science and School. 2020. № 4. С. 109–116.
4. Квашина Е. С. Краткий курс о детской книге, или Зачем нам книга с дыркой. М.: Библио-мир, 2022.
5. Ковалева Г. С., Красновский Э. А. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000. URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200501401>
6. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
7. Лотман Ю. М., Цивьян Ю. Г. Диалог с экраном. Таллин: Александра, 1994.
8. Мурашкина С. В. Революция Гутенберга: книги эпохи перемен. М.: Арт Волхонка, 2019.
9. Партиципаторная библиотека и школа: сб. ст. / под ред. Е. А. Асоновой, Е. С. Романичевой. М.: НП «Авторский клуб», 2022.
10. Романичева Е. С. Что и зачем надо знать школьному библиотекарю о читательской грамотности // Школьная библиотека: сегодня и завтра. 2021. № 4. С. 4–15.

11. Рыбникова М.А. От маленького писателя — к большому читателю // Русский язык в советской школе. 1929. № 2. С. 81–89.
12. Соколов Н.М. Изучение литературных произведений. М.; Л.: Гос. изд-во, 1928.
13. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаугамяки. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020.
14. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности: материалы к обсуждению. URL: <http://2020strategy.ru/data/2011/07/15/1214720557/4.pdf>
15. Чтение: энциклопедический словарь / под ред. Ю.П. Мелентьевой. М.: ФГБУН НИЦ «Наука» РАН, 2021.

Информация об авторе

Е.С. Романичева — кандидат педагогических наук

Information about the author

E.S. Romanicheva — Candidate of Pedagogical Sciences

Статья поступила в редакцию 23.06.2023; одобрена после рецензирования 03.07.2023; принята к публикации 26.07.2023.

The article was submitted 23.06.2023; approved after reviewing 03.07.2023; accepted for publication 26.07.2023.

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Научная статья
УДК 373

СОЗДАНИЕ ОБЩЕШКОЛЬНОГО ЧИТАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА КАК ТВОРЧЕСКАЯ И УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

Светлана Эрленовна Берестовицкая

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия, berest40@mail.ru

Аннотация. В статье представлена система работы над общешкольным проектом «Человек читающий»: возникновение и обсуждение идеи проекта, этапы его реализации, мотивация педагогов и обучающихся, привлечение к проектной деятельности родителей и социальных партнеров, организация центрального события проекта — Дня погружения в книги, анализ результатов деятельности.

Ключевые слова: общешкольный проект, чтение, управленческие решения, мотивация, образовательное событие, день погружения, проектная деятельность

Для цитирования: Берестовицкая С.Э. Создание общешкольного читательского проекта как творческая и управленческая задача // Непрерывное образование. 2023. № 3 (45). С. 44–52.

SCIENTIFIC RESEARCH OF EDUCATIONAL PRACTICE

Original article

CREATION OF A SCHOOL-WIDE READER PROJECT AS A CREATIVE AND MANAGERIAL TASK

Svetlana Erlenovna Berestovitskaya

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia, berest40@mail.ru

Abstract. The article presents the system of work on the school-wide project "Reading Man": the emergence and discussion of the idea of the project, the stages of its implementation, the motivation of teachers and students, the involvement of parents and social partners in the project activities, the organization of the central event of the project — the Day of Immersion in Books, the analysis of the results of activities.

Keywords: school-wide project, reading, management decisions, motivation, educational event, immersion day, project activity

For citation: Berestovitskaya S.E. Creation of a school-wide reader's project as a creative and managerial task // Lifelong education. 2023; 3(45): 44–52. (In Russ.).

Снижение уровня культуры, утрата интереса к чтению, традиций семейного чтения, низкое качество смыслового чтения, отсутствие коммуникативной компетентности у детей и взрослых — проблемы, характерные для всего современного общества. Об их актуальности говорится не только в работах социологов, филологов, психологов, педагогов, публицистов — они так или иначе проявляют себя практически в каждой семье и школе.

Одним из возможных путей комплексного решения этих проблем является создание общешкольного читательского проекта.

Почему именно проектная деятельность выбрана нами как наиболее предпочтительный метод работы школы в целях повышения читательской грамотности обучающихся? И. А. Колесникова отмечает, что «сознание и поведение людей, вовлеченных в проектную деятельность, под ее влиянием приобретают новые, дополнительные свойства» [5]. Это критичность, креативность, методологичность, проблемность, рефлексивность мышления. Критичность мышления способствует «отстранению, отчуждению от ситуации, от авторитетных мнений», способствует становлению оценивающей позиции, «в которой необходимо выразить свое отношение к чему-либо и сформировать собственное суждение... Причем критичность распространяется не только на оценку полученных данных, но и на собственную позицию».

Креативность мышления проявляется в стремлении находить нестандартные подходы к решению проблемы, «переживании удовольствия от самого процесса думания над проблемой».

Проблемность «характеризуется умением отыскивать и формулировать новые проблемы, а также распознавать их природу».

Методологичность мышления проявляется в «осознание пути», «постижение метода», которым «изучается и преобразовывается действительность...».

И наконец, проектному мышлению свойственна рефлексивность, то есть «способность к отчуждению, отстранению от наблюдаемых явлений и процессов... Рефлексия необходима, когда... требуется сформировать опыт ценност-

ного отношения или творчества; когда требуется осознанная корректировка деятельности» [5].

Все эти свойства мышления развиваются в проектной деятельности и способствуют формированию читательской грамотности, которая включает в себя «понимание прочитанного, рефлексивность (раздумья о содержании или структуре текста, перенос их на себя, в сферу личного сознания) и использование информации прочитанного (использование человеком содержания текста в разных ситуациях деятельности и общения, для участия в жизни общества, экономической, политической, социальной и культурной)» [7].

Таким образом, проектная деятельность адекватна решению проблемы формирования читательской грамотности в связи с тем, что в ее основе лежит проблемность, она развивает критическое, креативное, проблемное, методологическое, рефлексивное мышление, коммуникативные навыки.

Общешкольный проект — это длительная (от одного года и более) проектная деятельность в рамках единой цели и одного тематического направления, объединяющая все школьное общество: административную команду, педагогический и ученический коллективы, родителей, социальных партнеров. В рамках проекта организуется одно или несколько образовательных событий, во время которых происходит презентация продуктов проекта.

В статье мы представим опыт работы школы № 218 Фрунзенского района Санкт-Петербурга над общешкольным проектом «Человек читающий»: от возникновения идеи небольшого классного проекта по литературе до реализации масштабного общешкольного читательского проекта с привлечением большого количества социальных партнеров, организацией Дня погружения в книги и других значимых школьных событий.

Проект направлен на воспитание интереса к чтению, осмыслению прочитанного и шире — на повышение общего культурного уровня обучающегося. Человек читающий — это ведь и человек думающий, пишущий, говорящий. В самом высоком смысле цель проекта — приобщая к культуре чтения и к культуре вообще, пробуждать в ребенке «чувства добрые», отрывать от суеты, напоминать о вечном.

Замысел проекта возник в 2018 году при посещении литературно-игрового занятия «В пекарне Ковригсена» (кафе «Книги и кофе»), которое было посвящено книгам современного норвежского писателя Руне Белсвика о странных, милых, «некулемных» жителях Приречной страны: «Простодурсен. Зима от начала до конца» и «Простодурсен. Лето и кое-что еще».

В качестве внеклассного чтения книги были рекомендованы пятиклассникам и их родителям, а после обсуждения возникла идея проекта «Простодурсен и 5 „А“». Дети написали сочинения и творческие работы, поставили сценку для театрального фестиваля, провели презентацию книги для 2-го класса и закончили учебный год описанным в книге марципановым пиром. Планировалось создать компьютерную игру и сайт, посвященные книгам о Простодурсене.

Долго выбирался дизайн сайта, постепенно заполнялись странички, однако уже в начале 6-го класса оказалось, что тема Простодурсена себя исчерпала. Но ребята создавали такие оригинальные творческие работы на другие темы (и по школьной программе, и по современной литературе, и по мифологии), что хотелось их сохранить.

Тогда сайт решили назвать «Наш читательский дневник» и публиковать там все интересные работы теперь уже 6 «А».

Проблема чтения всегда казалась нам очень важной, и, когда в начальной школе прошел конкурс сочинений «Моя любимая книга» и педагог-организатор принес показать пачку любовно оформленных детских работ с текстами и иллюстрациями, мы с шестиклассниками их отсканировали и разместили на отдельной странице сайта.

Постепенно стал вырисовываться план общешкольного проекта, который решили назвать «Человек читающий». Так из локального классного проекта по литературе, посвященного двум книгам одного писателя, возникла идея большого читательского проекта, охватывающего все школьное сообщество.

Первая серьезная проблема возникла в самом начале реализации проекта: педагогический коллектив не был готов к новой творческой деятельности.

С сопротивлением педагогов мы столкнулись уже на этапе информирования об общешкольном проекте. На рабочем совещании было рассказано о целях, задачах проекта «Человек читающий» и этапах его реализации. На первом этапе каждый класс вместе с классным руководителем выбирает тему классного проекта в рамках общей широкой темы («Книга и чтение»), работает над ним в течение года и представляет на дне погружения. При выборе темы важно, чтобы она была интересна классному руководителю, детям и давала возможность включить каждого ученика (по мере его способностей и желания) в проектную деятельность.

Педагоги, не являющиеся классными руководителями, готовят к дню погружения уроки и мероприятия по своему предмету с привлечением творческих групп учеников. В проектной деятельности принимает участие каждый ученик и каждый учитель (в том числе и педагоги дополнительного образования, педагог-психолог, заведующая библиотекой и др.).

Таким образом, мы решаем сразу несколько проблем: работаем над смысловым чтением, осваиваем проектную деятельность и проводим яркое, необычное, интересное общешкольное мероприятие. К тому же мы экономим силы и ресурсы, объединяя всю проектную деятельность школы в одно направление.

Первой реакцией со стороны педагогов, с которой мы столкнулись, было недоверие, а если точнее, неверие в осуществимость того, что было задумано.

Далее раздражение. Почему мы должны этим заниматься? У нас и так много работы! Мы не понимаем, чего от нас хотят! Раздражение прорывалось в отдельных репликах, выражениях лиц, хотя и не высказывалось открыто.

Привыкшие к постоянным, часто бессмысленным нововведениям, педагоги решили, что как-нибудь переживут и эту «инициативу сверху». Единственное, с чем все согласились, что тема интересная, важная и смысловым чтением заниматься надо.

Первой нашей задачей стало преодоление сопротивления.

Каким образом? Во-первых, на рабочих совещаниях, методических объединениях, в личных

беседах мы разъясняли учителям, зачем нужен проект, что положительного он внесет в школьную жизнь.

Что, например, дает проект учителям-предметникам?

- Привлечение интереса к своему предмету;
- выход за рамки программы (в историю, философию науки, современные исследования);
- стимул к проектной и исследовательской деятельности учеников;
- собственное профессиональное и личностное развитие.

Какие возможности он открывает перед классными руководителями?

- Объединение учеников вокруг интересной для всех темы проекта;
- раскрытие творческого потенциала ученика;
- культурное, интеллектуальное и нравственное развитие воспитанников;
- собственное профессиональное и личностное развитие.

Для того чтобы завоевать доверие педагогов, пробудить в них желание творчески реализовать себя в проекте, необходимы личностно ориентированные отношения в педагогическом коллективе. Совершенно исключен административно-командный стиль руководства проектом. Как педагог старается найти индивидуальный подход к каждому ребенку, так и мы пытались найти такой подход к каждому учителю.

В любой школе есть группа педагогов, готовая поддержать интересные инициативы. Конечно, мы опирались на таких людей. Они стали лидерами локальных проектов, вокруг них объединились ученики, к их мнению прислушивались учителя. Приведу несколько примеров.

Заведующая библиотекой по собственной инициативе организовала «Читательский клуб — 218», в него вошли дети, интересующиеся чтением. В рамках клуба прошел ряд встреч с художником-иллюстратором, писателем, руководителем издательства и другими интересными людьми. В течение года в школьной библиотеке для учеников начальной школы регулярно проводились литературные игры и конкурсы, связанные с теми проектами, которые классы выбрали к дню погру-

жения в книги: это мифы, русские и зарубежные сказки, творчество детских писателей и др.

Учитель химии вместе с инициативной группой старшеклассников организовала работу над проектом «Химия в литературе»: ребята находили описание химических процессов в романах Жюль Верна, Артура Конан Дойла, Агаты Кристи и других авторов, готовили презентации, пытались повторить некоторые опыты.

Учитель английского языка начала репетировать со своим классом английскую сказку «Златовласка и три медведя», классный руководитель 5-го класса — готовить классный проект по теме «Лимерики».

Однако далеко не всех учителей вдохновила возможность творческой самореализации. На начальном этапе, с нашей точки зрения, важен личный пример организаторов проекта, членов административной команды.

Директор школы, заместители директора по воспитательной и опытно-экспериментальной работе приняли участие в акции «Моя любимая книга — это...» к дню книгодарения, записав видеоролики о своих любимых книгах. Члены административной команды и лично директор давали открытые уроки на методическом дне, посвященном реализации проекта «Человек читающий». Заместитель директора по ОЭР организовал проектную деятельность по темам «Мифы Древней Греции» и «Скандинавская мифология» в 5-м и 7-м классах, чтобы на собственном опыте проверить, насколько реально включить в нее максимальное количество учеников, заинтересовать их.

Опыт работы над общешкольным проектом позволил выделить основные этапы его реализации:

- выбор темы, разработка, методическая подготовка проекта;
- информирование и мотивация участников проекта: учителей, педагогов дополнительного образования, воспитательной службы и службы сопровождения, учеников, родителей;
- выбор проектов (в рамках общей темы) классами, педагогами, работа над ними;
- проведение общешкольных мероприятий по теме проекта;

- проведение методического дня (семинара, педагогической мастерской) по теме проекта;
- вовлечение в проект родителей, социальных партнеров;
- подготовка непосредственно к дню погружения: распределение «ролей»;
- день погружения;
- рефлексия, обобщение и представление опыта.

О первых двух этапах мы рассказали ранее, обратимся к следующим этапам.

Выбор проектов. Какие темы были выбраны для классных проектов? Приведем наиболее интересные из них:

- Творческий проект «Буквы-смыслограммы: необычная азбука (1-й класс);
- «Устный журнал „Великий сказочник Датского королевства“» (3-й класс);
- «Волшебные уроки в Хогвардсе» (6-й класс);
- «Путь ребенка к книге: семья, школа, библиотека» (7-й класс);
- квест по скандинавской мифологии (7-й класс);
- «Если бы у героев Экзюпери были инстаграм-аккаунты» (8-й класс);
- виртуальное путешествие по следам Афанасия Никитина («Хождение за три моря») с использованием Google карт (9-й класс) и др.

Какие темы выбрали учителя-предметники? Приведем примеры:

- игра по станциям по книге М. З. Залесского «Стань сильным» (учитель физкультуры);
- «Экслибрис — мой личный символ» (учитель технологии);
- «Актуальные задачи курса „Алгебра 9“ в знаменитых отечественных сборниках задач» (учитель математики);
- «Реальные исторические события в России первой половины XX века в аллегорическом отображении англичанина Дж. Оруэлла» (учитель истории и обществознания);
- «Путешествие по мировому древу Иггдрасиль» (учитель литературы);
- «Реалии Вселенной в романе Станислава Лема „Солярис“» (учитель физики);
- «Сказка про Курочку Рябу для взрослых» (школьный психолог) и др.

Конечно, педагоги столкнулись с многочисленными проблемами: как организаторам проекта представляло большую трудность вовлечь в него учителей, так и учителям было иногда не менее трудно вовлечь в проект обучающихся и объяснить его необходимость родителям. Причем в начальной школе и в 5–6-х классах дети обычно с готовностью откликнулись на всевозможные творческие активности, тогда как вопросы и сомнения возникали у родителей, а вот в средней и старшей школе трудности были именно с привлечением к проекту учеников.

Вот, например, отзыв классного руководителя 8-го класса: «Класс погрузился, но не весь. Как я и предполагала, участвовали только активисты, остальные проигнорировали — какими бы способами я ни уговаривала детей и родителей. Мы с классом реализовали себя в творчестве: создали инстаграм-аккаунт героев романа Экзюпери „Маленький принц“, ребята с увлечением выбирали и распределяли роли, придумывали костюмы, локации и описание к фотографиям. Некоторые из них также попробовали представить проект в виде своих презентаций перед публикой, что важно, ведь в 9-м классе ребята будут защищать индивидуальные проекты. Класс остался доволен проектом, даже те, кто не принимал никакого участия. Мне тоже понравилось, хоть изначально я была настроена скептически».

Проведение общешкольных мероприятий по теме проекта. Казалось бы, каждый класс работает над своим проектом, учителя-предметники, готовя уроки к дню погружения, создают творческие группы из учеников разных классов, зачем нужны еще и общешкольные мероприятия? Дело в том, что одна из целей большого общешкольного проекта — объединить школьное сообщество в подготовке значимого для всех культурного события. Процесс подготовки не менее важен, чем само событие: он дает возможность ученикам и педагогам постепенно (в меру собственного интереса и индивидуальных особенностей) лично принять проект и в той или иной степени, в той или иной роли подключиться к нему.

В основе управления проектом — система распределенного лидерства, которая начинает ак-

тивно внедряться на этапе проведения тематических общешкольных мероприятий, в организации которых очень важна роль педагогов-лидеров.

При планировании мероприятий по проекту «Человек читающий» распределение обязанностей выглядело следующим образом (табл. 1).

Методическая работа. Следующий (пятый) этап — проведение методического дня (семинара, педагогической мастерской) по теме проекта. Наиболее эффективная форма его проведения — это совместная работа организаторов дня погружения: педагогов, учеников, родителей,

Таблица 1

Распределение обязанностей в проекте «Человек читающий»

Мероприятие	Ответственный
Урок каллиграфии — месячник каллиграфии — конкурс новогодних открыток, красиво оформленных и подписанных каллиграфическим почерком	МО учителей-словесников; все учителя; учителя ИЗО, технологии, русского языка и литературы, педагоги дополнительного образования
Цикл уроков о роли книги в истории науки	Учителя-предметники
Фотоконкурс «Человек читающий»	Воспитательная служба, классные руководители
Выставка иллюстраций к литературным произведениям	Учителя ИЗО, русского языка и литературы
Конкурс сочинений о книге	МО учителей-словесников
Создание читательского клуба в школьной библиотеке	Заведующая школьной библиотекой
Фестиваль видеороликов о любимой книге на Международный день дарения книг	Воспитательная служба, классные руководители
Организация видеолекций для родителей о детском чтении	Методист
Проведение конкурса-фестиваля «Мы — читающая семья»	Заместитель директора по ВР, педагоги-организаторы, заведующая библиотекой
Создание сайта проекта	Заместитель директора по ОЭР, инженер ЦИО

социальных партнеров, которую можно организовать по-разному.

- Семинар-экспертиза. Представление классными руководителями и представителями классов сценариев мероприятий, которые будут проводиться ими в день погружения, родительской общественности. В процессе представления происходит доработка сценариев и обсуждаются возможности привлечения родителей к реализации классного проекта.

- Семинар — методический совет. Представление учителями сценариев уроков и мероприятий, которые они готовят к дню погружения, в творческих группах педагогов разных или, напротив, близких предметов для их профессиональной экспертизы и последующей доработки.

- Семинар-знакомство. В дне погружения обычно участвуют многочисленные социальные партнеры: педагоги других школ, преподаватели колледжей, вузов, представители различных творческих объединений района и города, студенты

школы вожатых и др. Знакомство педагогического коллектива с ними и их ролью в будущем совместном мероприятии расширяет представления педагогов школы о возможностях социального партнерства, открывает новые источники интересного педагогического опыта.

- Семинар-планерка. Работа групп администрации, педагогов, учеников, родителей, социальных партнеров с целью обсуждения ключевых моментов дня погружения и уточнения своей роли в общешкольном мероприятии и др.

В нашем случае дважды методический день по теме проекта проходил в форме семинаров-практикумов в рамках Петербургского международного образовательного форума: «Человек читающий: современные подходы к проблеме смыслового чтения» (2021) и «Человек читающий: образовательный проект как ресурс развития школы» (2022). На семинарах педагоги школы делились опытом работы по формированию навыков смыслового чтения и представляли

разработки завершающих уроков и мероприятий по классным проектам. Вот, например, названия некоторых докладов: «Буквы-смыслограммы: необычная азбука», «Библиотрансформер „Созвездие сказок Андерсена“», «Книга будущего (QR-кодирование как новый инструмент работы на уроках литературного чтения в начальной школе)», «Презентация классного проекта „Семейное чтение“», «Спасение — в книгах. (Развитие интереса к чтению с использованием материала о читателях в блокадном Ленинграде)». Были организованы дискуссионные площадки с участием учеников, родителей, социальных партнеров.

Участие в семинарах актуализировало необходимость поиска оригинальных приемов, творческого подхода в представлении своих проектов, дало возможность познакомиться с работой коллег по школе и опытом педагогов Москвы, Санкт-Петербурга и других регионов, таким образом, оценить себя.

Каждый раз, обсуждая итоги семинаров, педагоги с удовлетворением отмечали, что их выступления слушали с интересом. Теперь они поняли: то, чем занимается школа, — дело важное, высокооцениваемое педагогической общественностью. «Какие же у Вас прекрасные ученики, родители! Какой интересный и нужный проект» — такие отзывы были неожиданны и очень приятны. Отношение учителей к проекту начало меняться в сторону заинтересованности и принятия.

Привлечение к проекту социальных партнеров, родителей. Общешкольный проект позволяет существенно расширить социальное партнерство школы, привлечь к сотрудничеству родителей. Зачем это нужно школе? Новые люди привносят в устоявшийся уклад новые идеи, разрывающие школьные стереотипы, что способствует и образовательной мотивации учеников, и творческой мотивации педагогов, и снятию барьера между педагогами и родителями, а в конечном счете влияет на улучшение имиджа образовательного учреждения.

Кто уже стал нашим партнером в реализации проекта «Человек читающий»? В рамках читательского клуба прошли встречи с руководителем издательства, художником-иллюстратором, священником, регулярно проходят встречи с писателями; родители в течение двух лет участвовали вместе

с детьми в конкурсе «Мы — читающая семья», выступали на дискуссионной площадке форума; в день погружения учителя из школ-партнеров, преподаватели вузов, студенты педагогического колледжа давали открытые уроки, связанные с темой проекта, педагоги студии фехтования проводили мастер-классы «Книга и шпага», актеры кукольного театра играли спектакль для учеников начальной школы.

В рамках проекта «Книжные профессии» мы сотрудничаем с вузами и колледжами, где изучаются библиотечное дело, полиграфия, графический дизайн, медиатехнологии, а также с издательствами, типографиями и книжными магазинами с целью познакомить ребят с современной книжной индустрией: проводятся экскурсии в библиотеки города, мастер-классы, лекции, занятия по профориентации, реализуются совместные образовательные программы.

Наиболее удачным оказалось сотрудничество с Санкт-Петербургским государственным университетом промышленных технологий и дизайна (структурное подразделение — Высшая школа печати и медиатехнологий): преподаватели вуза реализуют на базе школы годичную программу «Книга и чтение в цифровую эпоху», а также программу трехмесячного курса мастер-классов по созданию книги художника «Популярное издательство».

День погружения. Итак, в течение семи месяцев велась подготовка к дню погружения в книги — кульминационному событию проекта. Планировалось мероприятие, которого в школе никогда еще не было: все уроки необычные, все связаны с книгами и все — по особому расписанию; некоторые уроки ведут учителя из других школ или те, которые в этом классе не работают; все дети — в костюмах литературных героев; в школе вводится особая валюта — буквы, которые можно получить за костюмы, чтение стихов наизусть на переменах, работу на уроках, помощь учителю, а обменять на конфеты. Педагоги из студии фехтования рассказывают о поединках в книгах и проводят показательные бои. На всех переменах проходят мастер-классы, за которые тоже можно получить буквы.

Сразу после первого дня погружения (2021 год) было проведено анкетирование, в котором

приняли участие ученики, педагоги, родители (114 человек). 86% респондентов написали о своем желании, чтобы этот день стал школьной традицией. На вопрос: «Что на дне погружения показалось Вам (Вашему ребенку) самым интересным, понравилось больше всего?» — ответы распределились следующим образом: на первом месте — возможность заработать буквы и обменять их на конфеты и оценки (64%), на втором — необычные уроки (57%), на третьем — мастер-классы на переменах (52%), на четвертом — костюмы (40%) и на пятом — личное участие в проведении уроков, игр, матер-классов (34%). 100% педагогов отметили, что им было интересно подготовить и провести необычный урок и посетить уроки коллег.

Полезность, оригинальность и праздничность мероприятия были отмечены многими респондентами:

- «Ощущение, что школа может быть такой необычной, когда можно прийти в веселом костюме и получить пятерки, выбирая занятия по душе».

- «Интересные конкурсы, презентации, хорошая организация. Реставрировали старые книги)). В общем, сын был в восторге».

- «Много новых положительных эмоций для моего ребенка, она пришла домой в совершенном восторге, сказала, что побывала как будто в другом мире, ей очень понравилось!»

В 2022 году в дне погружения участвовали двадцать приглашенных педагогов и 18 вожаков, в школу приехал кукольный театр «Ридикюль» со спектаклем «Золотой ключик» для ребят начальной школы, весь день работал музей А.С. Пушкина, созданный 7-м классом.

Вот некоторые отзывы приглашенных учителей:

- «С удовольствием приняла участие в мероприятии „День Погружения в Книгу“. Войдя в школу, я попала в сказку, полную приключений и неожиданностей — декорации, костюмы, уникальная атмосфера. Дала открытый урок на 5 „А“ классе — дети очень активные, любознательные, эрудированные. Выражаю огромное спасибо и большую благодарность за доставленное удовольствие, за заряд положительными эмоциями, за бесценный опыт коллег при посещении уроков. Спасибо всем за организацию этого Праздника!»

- «Мне посчастливилось присутствовать на Дне Погружения в Книгу. Школа встретила очень необычно, вместо учащихся в форме меня встречали сказочные персонажи из книг, пираты, ангелы, феи, единороги, был даже сам Пушкин)) Атмосфера с первого шага заряжала на сказочный лад. Оформление школы еще более способствовало этому!»

Причину успеха этого дня мы видим в объединении личностных творческих ресурсов педагогов и управленческих ресурсов административной команды.

Продуктом проекта стал сайт «„Человек читающий“: открытый проект школы № 218 и школ — партнеров г. Санкт-Петербурга», который может быть интересен разным целевым аудиториям:

- учителя и методисты могут воспользоваться идеями для заданий, уроков, проектной деятельности, методическими материалами, примерами работ;

- для учеников он может стать мотиватором чтения, возможностью вхождения в мир культуры, который откроют работы их ровесников;

- для администраторов, возможно, будет интересен алгоритм реализации массового общешкольного и межшкольного гуманитарного проекта;

- родители смогут прослушать лекции о том, как воспитать читающего ребенка, получить сведения о книжных новинках, о хорошей литературе для детского чтения;

- педагоги-исследователи получают интересный материал о восприятии литературы современными школьниками, об их мировоззрении.

На ребенка сильное влияние оказывают семья и социальное окружение, а ресурсы школы в воспитании внутренней культуры очень ограничены. Проект «Человек читающий» является экспериментальной попыткой организации обратного влияния: школы — на семью и социум. Созданная в школе атмосфера интереса к чтению, размышлению, творческой деятельности, в которую постепенно вовлекаются педагоги, ученики, родители, переносится ими в семьи и окружающий социум, таким образом, книга и стоящая за ней Культура становятся каналом взаимодействия и взаимовлияния школы и социума. В этом мы видим сверхзадачу нашего проекта.

Список источников

1. Берестовицкая С.Э. О культурно-просветительских и воспитательных возможностях проекта «Погружение в культурные эпохи» // Воспитание школьников. 2020. № 1. С. 46–57.
2. Берестовицкая С.Э. Общешкольный просветительский проект «Человек читающий» // Духовно-нравственное воспитание и воспитание школьников: лучшие практики внеурочной деятельности: учебно-методическое пособие / под науч. ред. Т.А. Берсеновой. СПб.: Сатисъ, 2022.
3. Кадыкова О.М. Общешкольный проект — основа механизма управления проектно-исследовательской деятельностью учащихся // Эксперимент и инновации в школе. 2013. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obscheshkolnyu-proekt-osnova-mehanizma-upravleniya-proektno-issledovatel'skoy-deyatelnostyu-uchaschihsya>
4. Каманина С. Как спланировать любой общешкольный проект на примере проекта «Читаем вместе» // Справочник заместителя директора школы. 2018. № 1. С. 56–64. URL: <https://e.zamdiobr.ru/611026>
5. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие / под ред. И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2005.
6. Кузьмина Е.Н. Общешкольный образовательный проект как инструмент развития ребенка с повышенными образовательными потребностями // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. Т. 5. С. 91–95. URL: <http://e-koncept.ru/2013/54019.htm>
7. Мониторинг формирования функциональной грамотности: аналитический отчет. Предварительные результаты. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2018 (в рукописи).
8. «Человек читающий»: открытый проект школы № 218 и школ — партнеров г. Санкт-Петербурга. URL: <https://sites.google.com/site/citatelskijdnevnik5a/home>

Информация об авторе

С. Э. Берестовицкая — доктор педагогических наук, профессор

Information about the author

S.E. Berestovitskaya — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Статья поступила в редакцию 23.06.2023; одобрена после рецензирования 03.07.2023; принята к публикации 26.07.2023.

The article was submitted 23.06.2023; approved after reviewing 03.07.2023; accepted for publication 26.07.2023.

Научная статья
УДК 373.1

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Ирина Валентиновна Муштавинская

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия, irinamysht@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования читательской грамотности и роли технологии развития критического мышления для развития читательских умений и формирования вдумчивого отношения к прочитанному, универсальным умениям работы с разнообразными текстами, графическими методами организации информации.

Ключевые слова: читательская грамотность, функциональная грамотность, федеральный государственный образовательный стандарт, качество образования, компетенции, технология развития критического мышления

Для цитирования: Муштавинская И.В. Формирование читательской грамотности и возможности технологии развития критического мышления // Непрерывное образование. 2023. № 3 (45). С. 53–57.

Original article

FORMATION OF READING LITERACY AND THE POSSIBILITY OF TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING

Irina Valentinovna Mushtavinskaya

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia, irinamysht@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the formation of reading literacy and the role of technology for the development of critical thinking for the development of reading skills and the formation of a thoughtful attitude to what is read, universal skills in working with various texts, graphic methods of organizing information.

Keywords: reading literacy, functional literacy, federal state educational standard, education quality, competencies, critical thinking development technology

For citation: Mushtavinskaya I. V. Formation of reader literacy and the possibility of technology for the development of critical thinking // Lifelong education. 2023; 3(45): 53–57. (In Russ.).

Актуальность темы формирования читательской грамотности в современной школе не вызывает сомнений. Вопросы развития интереса к чтению, умений анализировать текст, работать в многообразном информационном поле всегда оставались ключевыми в системе школьного образования. Сегодня эти и новые направления работы с информацией включены в круг результатов предметных и метапредметных, которых необходимо достичь выпускнику школы, это направление — в системе планируемых результатов и в системе оценки в федеральном государственном образовательном стандарте и федеральных образовательных программах [3]. В разных образовательных системах в качестве образовательных результатов заявлены разные ключевые понятия, связанные с работой с информацией, — «читательская грамотность» в международных сравнительных исследованиях качества образования и «смысловое чтение» или «работа с информацией» в федеральном государственном образовательном стандарте. Среди предметных результатов в области литературы заявлено понятие «смысловое чтение», другие предметные области также фиксируют различные направления работы с информацией в качестве предметных результатов, среди ключевых метапредметных результатов — работа с информацией (метапредметный результат № 3) рассматривается как умение: применять различные методы, инструменты и запросы при поиске и отборе информации или данных из источников с учетом предложенной учебной задачи и заданных критериев; выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления; находить сходные аргументы (подтверждающие или опровергающие одну и ту же идею, версию) в различных информационных источниках; самостоятельно выбирать оптимальную форму представления информации и иллюстрировать решаемые задачи несложными схемами, диаграммами, иной графикой и их комбинациями; оценивать надежность информации по критериям, предложенным педагогическим работником или сформулированным самостоятельно; эффективно запоминать и систематизировать информацию.

Помимо требований стандарта вопросы читательской грамотности обрели еще большую актуальность в контексте реализации Национального проекта «Образование», где первоочередной задачей названо обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования, основная идея — участие России в международных и национальных исследованиях качества образования, ключевым среди которых является исследование PISA. Функциональная грамотность, проверяемая по модели PISA, — это оценка сформированности ключевых компетенций выпускника основной школы в области математической, естественно-научной и читательской грамотности [5]. Формирование требуемых умений, повседневная практика применения определенных приемов, технологий, способствующих формированию ведущих учебных компетенций, среди которых читательская грамотность, занимают ключевую позицию.

Педагогический инструментарий, который создан и отобран для формирования смыслового чтения (читательской грамотности на языке PISA), — это многообразие современных методик и технологий универсального характера: метапредметных и предметных, их объединяют определенные условия — работа с информацией (текстом). Среди технологий, к которым чаще всего обращаются педагоги, описывая свой опыт работы с текстом, мы можем отметить технологию развития критического мышления. Эта технология работает в системе российского образования с 1997 года. Первоначально проект назывался «Чтение и письмо для развития критического мышления», а совместная работа идеологов технологии, педагогов-практиков и российских ученых позволила адаптировать предложенную модель для российской педагогики, подробно обосновать дидактические, психологические и философские основы предложенного подхода, дополнить практическую часть проекта, обогатив ее новыми приемами, и создать модель, которая в педагогической литературе получила название «Технология развития критического мышления» [1].

Популярность технологии обусловлена ее универсальным, надпредметным характером, базовая модель технологии — модель построения урока по определенному алгоритму: «вызов — осмысление — рефлексия» — задает не только определенную логику построения урока, но и последовательность и способы сочетания конкретных технологических приемов. Первая стадия (фаза) урока-вызова, на которой ставится задача не только активизировать, заинтересовать учащегося, мотивировать его на дальнейшую работу, но и «вызвать» уже имеющиеся знания либо создать ассоциации по изучаемому вопросу, что само по себе станет серьезным активизирующим и мотивирующим фактором для дальнейшей работы. Вторая стадия (фаза) — осмысление (реализация смысла). На этой стадии информация анализируется, интерпретируется, творчески перерабатывается, а на стадии рефлексии педагогу важно организовать обсуждение пройденного таким образом, чтобы ученик смог оценить и продемонстрировать, как изменилось его знание от стадии вызова к стадии рефлексии. Не менее важным является и оценка того «мыслительного пути», действий учащегося, оценки своей работы в команде, своего понимания пройденного, всего того, что мы определяем как инструменты, которые помогут ученику в дальнейшем, «научат его учиться». Таким образом логика построения урока в режиме технологии развития критического мышления становится важным инструментом реализации идей компетентностного и системно-деятельностного подхода в обучении.

Важным фактором, определяющим популярность технологии, является разнообразие приемов учебной работы по видам учебной деятельности независимо от конкретного предметного содержания. Именно приемы технологии развития критического мышления стали ключевыми в работах ученых и практиков, предлагающих нам различные методики работы с текстом. Так, в работах Н.Н. Сметанниковой [4] описаны несколько типов стратегий смыслового чтения. В пособии «Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС» эти стратегии (методические приемы) представлены как по этапам текстовой деятельности, так и по работе с разнообразными

ми текстами: «Мозговой штурм», «Глоссарий», «Батарейка вопросов», «Чтение про себя с пометками», общеучебные стратегии: «Знаю — Хочу узнать — Узнал» («З — Х — У») и т. д. Большая часть представленных в этом популярном пособии приемов — приемы технологии развития критического мышления. Технология развития критического мышления предлагает более 100 методических приемов работы с информацией. Не случайно именно технология развития критического мышления, ее приемы — неизменная часть практик смыслового чтения.

Педагоги сегодня активно используют в практике урока приемы технологии развития критического мышления, такие как метод маркировки текста «Инсерт», позволяющий сопоставить вновь изучаемый текст с собственным опытом, найти новую важную информацию, увидеть свои ошибки, задать вопросы учителю; «Кластеры», позволяющие структурировать текст до его освоения, спланировать его освоение, а затем дополнять информацию из изучаемого текста; «Чтение с остановками» — прием работы с художественным текстом, позволяющий вести диалог с автором и текстом, и многие другие.

Рассмотрим несколько приемов, разработанных авторами технологии развития критического мышления. Прием «Лестница» или «Преобразуем текст в рисунок». Используя этот прием, мы помогаем учащимся освоить одну из графических форм, которую принято называть «Лестница», то есть схема, состоящая из уровней изменений: базовый и надстроечные. «Лестница» — графическая форма отображения информации о каком-либо изменении на основе базовых характеристик. Лестница — схема, в которой на каждую «ступеньку» надстраивается новая «ступенька», в которой вписывается новое содержание, которое учащиеся осваивают на уроке.

Освоение этого приема отличается от привычного изучения готовых «Лестниц» тем, что обучающиеся самостоятельно выстраивают последовательность изменения, определяя базовый уровень, выделив в нем какие-то детали, ключевые слова. Количество «ступенек» может быть разным, это зависит от информации, которая изучается. Сначала учащиеся индивидуаль-

но или в группах «строят» лестницы, опираясь на собственный опыт по изучаемой теме, затем индивидуально работают с текстом, затем вносят изменения в «Лестницу» на основе чтения текста, вновь обсуждают эти изменения в группе, составляют измененную «Лестницу» [2].

Стратегия «Рамка» или «Пишем статью». Цель стратегии — собрать, систематизировать, отобрать и логически выстроить необходимую информацию по заданной теме. Группам учащихся предлагается тема будущей статьи или доклада. Можно усложнить задание, предложив ребятам разные жанры работы с материалом: статья, тезисы доклада, лекция для учащихся и др. На первом этапе работы группы получают задание составить простой или сложный план будущей статьи и презентовать его. Этот этап работы оформляется на листе ватмана или в электронной форме. При этом нужно попросить участников работы, записывая план на листе ватмана или в электронном документе на экране компьютера, оставлять пробелы для его заполнения в процессе дальнейшей работы. На втором этапе обучающиеся получают или находят в интернете по предложенным ссылкам различные источники по теме. Оборудование для работы: ножницы, маркеры, клей или компьютер. Задача этого этапа — прочитать и проанализировать все предложенные источники, выбрать наиболее значимую информацию по теме, соотнести ее с предложенными на первом этапе пунктами плана. Отобранную информацию наклеивают на лист ватмана в соответствии с планом или вставляют в электронный документ. Недостающую информацию, если владеют ею, участники группы могут дописать самостоятельно. По ходу работы над статьей (текстом доклада) или после ее завершения нужно заполнить еще одну важную таблицу.

Ключевые слова или предложения (наиболее ценная информация)	«Белые пятна»	«Корзина»
Перечисляются наиболее точные источники, факты, авторы	Фиксируется, по каким вопросам намеченного плана сведений было недостаточно, почему отдельные пункты плана не раскрыты	Называются источники, факты, которые не понадобились в работе (или приклеиваются обрезки текстов)

На третьем этапе идет презентация работы. При наличии времени можно прочитать получившийся материал (статью, доклад, лекцию), а можно ограничиться комментариями, содержащимися в таблице. Материал, опубликованный на листе ватмана, вывешивается для того, чтобы все участники работы смогли познакомиться с результатами работы групп [4].

Важным в контексте нашей статьи является само понятие «критическое мышление», по поводу его определения существует большое разнообразие мнений и оценок. С одной стороны, в русском языке «критическое» ассоциируется с негативным, отвергающим. Для многих критическое мышление предполагает спор, дискуссию, конфликт. Некоторые исследователи объединяют в единые целые понятия «критическое мышление», «аналитическое мышление», «логическое мышление», «творческое мышление» и т. д., и с этим можно согласиться, вспомнив этимологию слова «критика» (от *греч.* *kritike* — «оценка, разбор, обсуждение»). Мы определяем критическое мышление как оценочное рефлексивное мышление. Таким образом, название технологии определяет ее значимость в работе с текстом, информацией — оценка, разбор, интерпретация прочитанного. Цель этой образовательной технологии (по идее ее создателей) — развитие интеллектуальных умений учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и др.). Критическое мышление — это открытое рефлексивное оценочное мышление [1]. При помощи технологии развития критического мышления формируются такие способности, как открытый ум, вдумчивое отношение к тексту, умение рассматривать различные точки зрения на какие-либо явления. Развитие навыков критического мышления помогает найти свой собственный образовательный маршрут как при изучении отдельных тем, решении отдельных вопросов, так и для решения задачи образования в целом.

Теоретическим фундаментом технологии являются идеи Л. С. Выготского и Ж. Пиаже, суть этих идей состоит в утверждении, что при обуче-

нии ребенка истина и смысл не являются чем-то, что можно дать ему в готовом виде, они открываются и создаются самим человеком. В российской психологии и педагогике эти идеи стали важной составляющей системно-деятельностного и ком-

петентностного подхода. Сегодня технология развития критического мышления приобретает особую значимость как эффективный инструмент реализации идей ФГОС и формирования читательской грамотности.

Список источников

1. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. М.: Просвещение, 2011.
2. Муштавинская И.В., Загашев И.О. Интеллектуальный конструктор: ступени к проекту: УМК. 5–9 класс. М.: Русское слово, 2021.
3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101). URL: https://edsoo.ru/Prikaz_Ministerstva_prosvescheniya_Rossijskoj_Federacii_ot_31_05_2021_287_Ob_utverzhdenii_federalnogo_gosudarstvennogo_obrazovat.htm
4. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС: пособие для учителя. М.: Баласс, 2011.
5. PISA-2018. Краткий отчет по результатам исследования. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/PISA2018РФ_Краткий%20отчет.pdf

Информация об авторе

И.В. Муштавинская — кандидат педагогических наук

Information about the author

I.V. Mushtavinskaya — Candidate of Pedagogical Sciences

Статья поступила в редакцию 23.06.2023; одобрена после рецензирования 03.07.2023; принята к публикации 26.07.2023.

The article was submitted 23.06.2023; approved after reviewing 03.07.2023; accepted for publication 26.07.2023.

Научная статья
УДК 373.1

**ВЫЗОВЫ ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ ШКОЛЕ XXI ВЕКА
(ЧТЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА)**

Анастасия Алексеевна Полумордвинова

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург,
Россия, polumordvinovaanastasia@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальным проблемам развития читателя-школьника цифровой эпохи и школы XXI века в целом. В качестве возможного способа решения этих проблем предложена модель образовательного ресурса для уроков литературы («ОдноКлассики»), которую в 2023/24 учебном году планируется ввести в общеобразовательные учреждения Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: цифровая среда, ФГОС, проектные технологии, мотивация к учебе, читатель-школьник, мировоззрение

Для цитирования: Полумордвинова А.А. Вызовы цифровой эпохи школе XXI века (чтение современного школьника) // Непрерывное образование. 2023. № 3 (45). С. 58–63.

Original article

**CHALLENGES OF THE DIGITAL AGE TO THE SCHOOL
OF THE XXI CENTURY (READING BY A MODERN STUDENT)**

Anastasia Alekseevna Polumordvinova

Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, St. Petersburg, Russia,
polumordvinovaanastasia@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the actual problems of the development of the student- reader of the digital age and the school of the XXI century as a whole. As a possible way to solve these problems, a model of an educational resource for literature lessons (“OдноKlassiki”) is proposed, which is planned to be introduced into general educational institutions of St. Petersburg in the 2023/24 academic year.

Keywords: digital environment, Federal State Educational Standards, design technologies, motivation for learning, student reader, worldview

For citation: Polumordvinova A. A. Challenges of the Digital Era to Schools of the 21st Century (Reading a Modern Schoolchild) // Lifelong education. 2023; 3(45): 58–63. (In Russ.).

Наша реальность в разные эпохи диктует системе образования новые правила, на которые реагирует методика преподавания, чтобы не потерять внимание и мотивацию школьника к обучению. Что же изменилось за последние пять лет в жизни общества и заставило нас пересмотреть свой взгляд на преподавание отдельных предметов?

Сейчас мы работаем с измененным читателем-школьником. Его мировоззрение и жизнь в целом перешли в новое русло. Человек 20-х годов XXI века живет в цифровой среде, сетевом мире. Соответственно, ребенок эпохи цифровизации опирается на свое актуализировавшееся в этот исторический период сетевое мировоззрение. Учитель, работая с классом, должен уметь погрузиться в цифровой мир поколения Альфа, только тогда большая часть обучающихся заинтересуется материалом или как минимум поймет его. Именно по этой причине сейчас методика преподавания отдельных предметов активно обращается к достижениям цифровизации, изобретая новые способы, методы и технологии обучения школьников. Именно они помогают повысить заинтересованность и мотивацию школьников к изучению программного материала.

Для того чтобы не быть голословными, обратимся к форуму учителей «Урок.РФ», где педагог-психолог ГБОУ «Школа № 2036» города Москвы Н.В. Горячева в 2021 году опубликовала статью «Как повысить мотивацию к учебе? Рекомендации для педагогов, родителей и обучающихся» [2]. Чем будет интересен этот материал в рамках настоящего исследования? Тем, что в этой статье работник образовательного учреждения и его коллеги в комментариях фактически показывают векторы развития методики преподавания, вызовы школы XXI века. Это лишь один пример из множества.

Учителя считают, что «в наше время, с появлением интернета, компьютерных игр, социальных сетей и других соблазнов, достаточно трудно прививать детям понимание того, что образование — очень важная и нужная вещь. <...> Родители и педагоги находятся в поисках ответа на вопрос: „Как мотивировать ребен-

ка к учебе?“» [2]. Горячева утверждает, что для человека «нет ничего невозможного, просто к решению каждой проблемы нужно найти правильный подход» [2]. И мы согласны с этим утверждением.

Как показал проведенный нами эксперимент, для того чтобы современный школьник усвоил материал, учитель должен творчески подойти к процессам, происходящим в обществе. Если цифра «захватывает мир», мы пойдем за ней, но развернем это шествие в нужное для реализации образовательной программы русло. Как утверждает Е.С. Романичева, ребенка нужно искать в его среде. Сейчас учитель не приглашает ученика к диалогу и показывает ему знакомый для взрослого мир. В наш век учитель погружается в привычное для ребенка пространство, берет его за руку и помогает понять, как работает новая для всех «Сетевая Вселенная». Учитель и ученик вовлекаются в процесс творчества на новой для взрослого территории, где последний должен научиться преподавать по-новому ради достижения образовательных результатов.

Школа XXI века выдвигает нам множество вызовов. Приведем примеры [2]:

- главная задача образования состоит в том, чтобы развивать и вызывать у учащихся любознательность — причину познавательного интереса;
- учитель должен создавать ситуации успеха через выполнение заданий, посильных для всех учащихся, изучение нового материала с опорой на старые знания;
- очень важен положительный эмоциональный настрой через создание на уроке доброжелательной атмосферы доверия и сотрудничества, яркую и эмоциональную речь учителя;
- интерес и радость должны быть основными переживаниями школьника в процессе обучения;
- учитель должен предоставлять ученику частичную свободу выбора (не в ущерб знаниям);
- учитель должен помнить, что значительно повышают учебную мотивацию занимательность, необычное начало урока, использование музыкальных фрагментов, игровых и соревнователь-

ных форм, юмористических фраз и расслабляющих минуток;

- учителю нельзя забывать о том, что страх и напряженность затрудняют процесс обучения, неудачи снижают мотивацию;

- нужно сотрудничать на уроке через совместное решение проблемы и разрешение противоречий, эвристическую беседу, учебную дискуссию, выделение существенных признаков предметов, классификацию, обобщение, моделирование;

- следует стараться на уроках учитывать запросы, интересы и устремления детей, применять новые информационные технологии;

- учителю нужно, когда возможно, интегрировать знания, связывая темы своего предмета как с родственными, так и с другими учебными дисциплинами, обогащая знания, расширяя кругозор;

- учитель должен преподносить содержание учебного материала так, чтобы это было интересно, стараться преобразовать материал в необычную форму и т. д.

ФГОС ставит современным школам свои условия, например:

- создание специально оборудованных кабинетов, интегрирующих средства обучения и воспитания по нескольким учебным предметам [3, с. 2];

- единство образовательного пространства Российской Федерации, в том числе единство учебной и воспитательной деятельности [4, с. 1];

- вариативность содержания образовательных программ основного общего образования, возможность формирования программ основного общего образования различного уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся [4, с. 1];

- доступность и равные возможности получения качественного основного общего образования [4, с. 2];

- освоение всеми обучающимися базовых навыков (в том числе когнитивных, социальных, эмоциональных), компетенций [4, с. 2];

- развитие личностных качеств, необходимых для решения повседневных и нетиповых

задач с целью адекватной ориентации в окружающем мире [4, с. 2];

- формирование культуры непрерывного образования и саморазвития на протяжении жизни [4, с. 2];

- разумное и безопасное использование цифровых технологий, обеспечивающих повышение качества результатов образования и поддерживающих очное образование [4, с. 2];

- развитие представлений обучающихся о высоком уровне научно-технологического развития страны, овладение ими современными технологическими средствами в ходе обучения и в повседневной жизни, формирование у обучающихся культуры пользования информационно-коммуникационными технологиями, расширение возможностей индивидуального развития обучающихся посредством реализации индивидуальных учебных планов с учетом получения предпрофессиональных знаний и представлений, направленных на осуществление осознанного выбора образовательной программы следующего уровня образования и (или) направленности [4, с. 3];

- условия создания социальной ситуации развития обучающихся, обеспечивающей их социальную самоидентификацию посредством лично значимой деятельности [4, с. 3–4].

Некоторые вызовы из века в век остаются неизменными (например, можно заметить пункты, продолжающие традиции «школы радости» В. А. Сухомлинского, принципа самовоспитывающей активности Я. Корчака, педагогики сотрудничества С. Л. Соловейчика и др.), другие заставляют нас адаптировать существующие методические традиции для нового поколения и преобразовывать методику преподавания.

Все перечисленные вызовы, а также и другие, отмеченные коллегами в Сети, приводят нас к следующему выводу: мы должны не только вникать в потребности детей, но и быть полифункциональными в процессе изучения материала.

Многоканальность восприятия современного школьника, изменившаяся в эпоху цифровизации, заставляет нас охватывать материа-

лом все сферы восприятия ученика на уроке, чтобы у него не оставалось возможности для применения свободных каналов в сторонней деятельности. Именно поэтому современный учитель обязан учиться, изменить свое видение предмета, например отложив мел, подключив электронную доску и компьютер. Рано или поздно во всех школах будут компьютеризированные классы, учителю придется работать в условиях тотального Smart-образования, и он должен быть к этому готов. Для этого требуется в обязательном порядке обучить всех работников сферы образования обращению с техникой, показать возможности Сети и способы ее интеграции в образовательный процесс. Мы должны находить новые, интересные, современные способы обучения, которые помогают не только завладеть вниманием школьника, но и облегчить работу учителю.

Опираясь на прочитанное, мы дадим свое видение ответа на вызовы современности в рамках предмета «Литература». Представим результат проведенного нами эксперимента по внедрению модели образовательного ресурса в учебный процесс. Эмпирическая основа исследования — апробация образовательного проекта «ОдноКлассики» в центре «Интеллект» (пос. Лисий Нос), а также на филологическом факультете РГПУ им. А. И. Герцена. Участники эмпирического исследования:

- школьники из различных регионов России, участники Всероссийской олимпиады «Литература. Читатель. Время» для 8–10-х классов 2021/22 учебный год (14–18 лет);

- 1-й курс филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена 2022/23 учебный год (17–18 лет).

Нами был разработан ресурс «ОдноКлассики», который позволяет:

- обучить школьников сетевого поколения;
- расширить образовательную программу средней и старшей школы, не влияя на сроки ее реализации;
- погрузить учителя в мир поколения Альфа (научить его основывать образовательный процесс на современных цифровых средствах, с которыми ребенок контактирует каждый день)

с целью научить школьника жить и общаться в новом для нас пространстве.

«ОдноКлассики» — это литературоведческий сайт с личными страничками поэтов разных времен, вошедших в образовательную программу. Основа идеи впервые представлена нами в статье «Учитель литературы цифровой эпохи: чего не хватает дистанционному обучению?» [1].

Представленная идея не только дает ребенку частичную свободу выбора не в ущерб программе, интегрирует знания, связывая темы предмета с другими учебными дисциплинами, преобразовывает материал в необычную форму, реализует индивидуальный подход к каждому обучающемуся, но и позволяет развить учителя, помочь здоровью преподавателей, которым больше не потребуется, например, носить с собой огромный объем тетрадей с домашним заданием, экологии, снижая процент потребления бумаги и другой привычной для нас школьной канцелярии и др.

Странички образовательного ресурса «ОдноКлассики» создают и заполняют ученики. Основные функциональные задачи учащихся:

- перевоплотиться в образ выбранного ими из программы автора и представлять отмеченные заранее в программе темы, учитывая особенности его творчества и биографии;
- вступать в диалог с одноклассниками, общаться от лица своего автора с представленными писателями и поэтами и т. д., обязательно ссылаясь при этом на источники (рукописи, дневники писателя в процессе поиска доказательств его мнения, взгляда на тот или иной вопрос, научные статьи и др.).

Участники образовательного процесса работают на базе конструктора сайтов (в настоящий момент Tilda, ранее Google) по разработанному учителем заранее шаблону. Обязательные блоки страниц учащихся и стартовая страница ресурса предварительно сконструированы. Единообразие и следование шаблону обязательно для деления в сознании ученика информации на аналитическую (работа с программными текстами) и историко-литературную (факты). Итоговый шаблон этого этапа апробации представлен на рис. 1, 2.

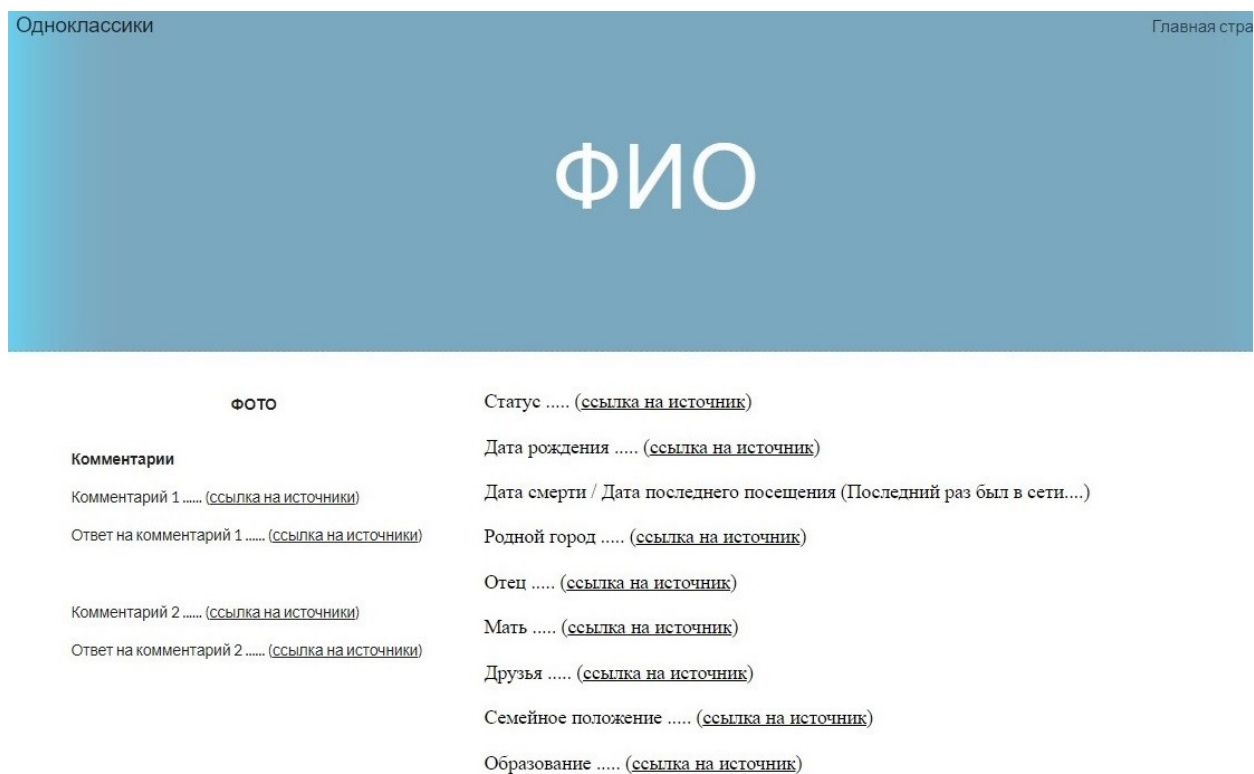


Рис. 1. Шаблон этапа апробации (часть 1)

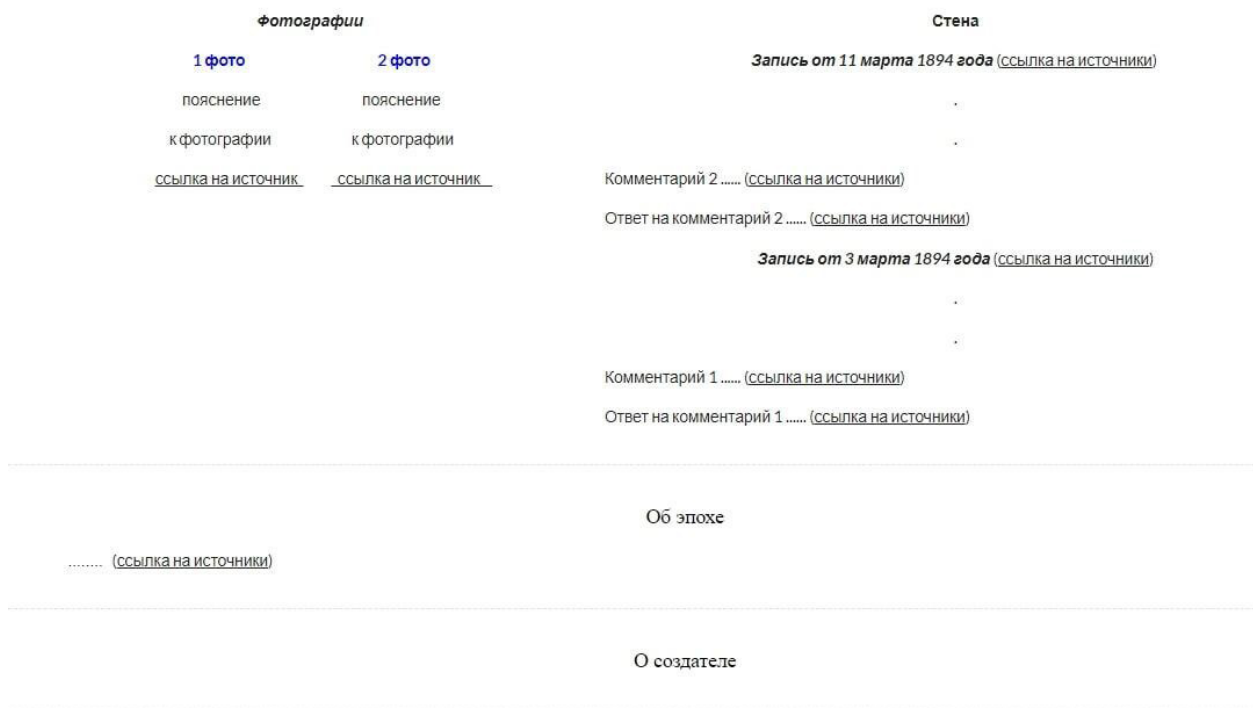


Рис. 2. Шаблон этапа апробации (часть 2)

Представленный нами формат удобен современному школьнику и учителю. Он помогает автоматизировать образовательный процесс. Подобные ресурсы сохраняют и демонстрируют сетевому сообществу, администрации школы и Министерству просвещения классную работу учащихся и проверочные материалы. Шаблон ресурса подразумевает наличие специальных страниц в ячейке конструктора «Классная работа». Время и дата размещения материала фиксируются учениками на странице. Планируется также учесть создание общих страниц класса, которые помогают учащимся и учителю фиксировать теоретические обобщения в конце курса. В конце года учащиеся получают итоговое задание — подготовить доклад для костюмированной конференции писателей, раскрывая в нем понимание сущности изученных тем и их особенностей в рамках творчества отдельно взя-

тых авторов, в том числе и учеников, XXI века и исторической эволюции тем, мотивов, образов и др. В качестве итогового занятия выступил урок-защита, основой которого явился «диалог писателей». Апробация показала, что школьники видят будущее за предложенным форматом работы. Они не только учатся компактно архивировать и адаптировать информацию, но и уже в школе осваивают Электронные библиотечные системы, Национальный корпус русского языка и другие ресурсы, позволяющие расширить освоенное.

Представленный нами формат отвечает на вызовы цифрового века, безопасен с позиции охраны труда, а также расширяет мир учеников в нужную им и системе образования сторону. Мы будем развивать эту форму обучения, чтобы в будущем она могла способствовать повсеместной цифровизации литературного образования в условиях развивающегося Smart-мира.

Список источников

1. Виландеберк А.А., Полумордвинова А.А. Учитель литературы цифровой эпохи: чего не хватает дистанционному обучению? // Научно-практический журнал *Magister*. 2022. № 2. С. 71–78.
2. Горячева Н.В. Как повысить мотивацию к учебе? Рекомендации для педагогов, родителей и обучающихся // Педагогическое сообщество «Урок.РФ». Йошкар-Ола, 2021. URL: https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/kak_povisit_motivatciyu_k_uchebe_rekomendacii_dlya_114233.html
3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.07.2022 № 568 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287». М.: Министерство просвещения Российской Федерации, 2022.
4. Российская Федерация. Приказы. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». М.: Министерство просвещения Российской Федерации, 2021.

Информация об авторе

А.А. Полумордвинова — аспирант

Information about the author

A.A. Polumordvinova — postgraduate student

Статья поступила в редакцию 23.06.2023; одобрена после рецензирования 03.07.2023; принята к публикации 26.07.2023.

The article was submitted 23.06.2023; approved after reviewing 03.07.2023; accepted for publication 26.07.2023.

Научная статья
УДК 371.321

**ТЕКСТЫ «НОВОЙ ПРИРОДЫ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ
ГРАМОТНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ОСНОВЫ ДУХОВНО-
НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ РОССИИ»**

Наталья Михайловна Скоморова

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия, nskomorova@bk.ru

Аннотация. В статье рассмотрены варианты практического осмысления преподавания в российских школах предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России». Предлагаются новые методики, формы и способы организации образовательной деятельности учащихся на уроках ОДНКНР, помогающие преодолеть разрыв между клиповым и линейным мышлением и способствующие повышению читательской грамотности.

Ключевые слова: единство в многообразии, читательская грамотность, функциональная грамотность, тексты «новой природы», истории в картинках

Для цитирования: Скоморова Н.М. Тексты «новой природы» как средство формирования читательской грамотности на занятиях в предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» // Непрерывное образование. 2023. № 3 (45). С. 64–69.

Original article

**TEXTS OF THE "NEW NATURE" AS A MEANS OF FORMING READER LITERACY
IN THE CLASSROOM IN THE SUBJECT AREA "FUNDAMENTALS OF THE SPIRITUAL
AND MORAL CULTURE OF THE PEOPLES OF RUSSIA"**

Natalia Mikhailovna Skomorova

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia, nskomorova@bk.ru

Abstract. The article considers options for practical understanding of teaching in Russian schools in the subject area "Fundamentals of the Spiritual and Moral Culture of the Peoples of Russia". New methods, forms and ways of organizing the educational activities of students in the lessons of the ODNKNR are proposed, which help to overcome the gap between clip and linear thinking and contribute to the improvement of reading literacy.

Keywords: unity in diversity, reading literacy, functional literacy, "new nature" texts, picture stories

For citation: Skomorova N.M. Texts of the "new nature" as a means of forming reader literacy in the classroom in the subject area "Fundamentals of the Spiritual and Moral Culture of the Peoples of Russia" // Lifelong education. 2023; 3(45): 64–69. (In Russ.).

Преподавание предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (ОДНКНР) является одной из составляющих единого учебного и воспитательного процесса на уровне основного общего образования и нацелено на развитие личности обучающихся, включая духовно-нравственное развитие. Н. Э. Юферева отмечает главный принцип преподавания ОДНКНР — единство в многообразии, под которым в духовно-нравственном аспекте подразумевается единство цивилизационных ценностей, цивилизационного антропологического идеала (идеала человека, которого мы называем «хорошим», «настоящим», «святым»), единство языка и его смыслов. Многообразие же заключается в творческом, глубоко продуманном подходе каждого учителя ОДНКНР, в интеграции тем этой предметной области в различные школьные предметы гуманитарного цикла. Эффективность названного принципа — «единства в многообразии» — заключается в качественной подготовке учителей и их творческом подходе к преподаванию [11].

В Концепции преподавания предметной области ОДНКНР говорится, что эта предметная область охватывает различные сферы жизни человека и ее преподавание должно быть связано с большим количеством смежных предметов, таких как история, русский язык, родные языки народов Российской Федерации, русская литература и литература народов Российской Федерации и т. д [5]. Для успешного обучения необходимы такие важнейшие компетенции, как быстрое чтение и глубокое понимание текста. Поэтому очень важно создавать условия для выработки у обучающихся умений читать и понимать текст, излагать свои мысли как устно, так и письменно. Эти умения трактуются как читательская грамотность. Согласно определению PISA (Programme for International Student Assessment — Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся), читательская грамотность — это способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением, чтобы достигать своих целей, участвовать в жизни общества, расширять свои знания и возможности.

Читательская грамотность занимает особое место среди компонентов функциональной грамотности, отражающих знания и умения, необходимые в современной жизни. По словам психолога и лингвиста А. А. Леонтьева: «Функциональная грамотность — это способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [9]. Это означает, что функциональная грамотность не может быть «привязана» к какому-то одному предмету. Все, что человек узнает в течение жизни, способствует расширению его функциональной грамотности.

В описаниях международных исследований качества образования выделены следующие уровни функциональной грамотности:

- 1-й уровень: низкий уровень элементарных знаний и небольшая вероятность успешного выполнения заданий;
- 2-й: умение применить имеющиеся знания и навыки в простейших жизненных (неучебных) ситуациях;
- 3–4-й: способность использовать имеющиеся знания и умения для получения новой информации;
- 5–6-й: умение самостоятельно мыслить, анализировать и выдвигать собственные гипотезы и использовать имеющиеся знания для решения жизненных задач.

Необходимо научить школьников работать с информацией, структурировать ее, сортировать, относиться с известной долей критики и выбирать ту, которая нужна. Именно читательская грамотность становится ключом к другим видам функциональной грамотности. Вся информация, получаемая извне, — это так или иначе организованный текст, который нужно научиться читать. Функциональную и читательскую грамотность можно сравнить с мышцами, которые необходимо упражнять, а успех зависит от вложенного времени и усилий.

В Концепции преподавания предметной области ОДНКНР отмечена проблема недостаточного интереса со стороны обучающихся и педагогов к этому предмету, связанная с небольшим опытом

преподавания ОДНКНР (начиная с 2015 года) в существующих вариантах урочной, внеурочной и интегрированной учебной деятельности. Проблемы содержательного характера тесно связаны с низкой мотивацией обучающихся.

Современные учащиеся, живущие в эпоху цифровых технологий, предпочитают визуальную информацию текстовым документам. Ведь они буквально рождаются с гаджетами в руках и привыкли к быстрой смене картинок и информации. Постепенно, но неуклонно чтение с экранов вытесняет чтение печатных книг, что приводит к снижению качества чтения. В последние годы происходит неизбежный процесс переориентирования образования на визуальный ряд [1, с. 68]. Выявлен ряд проблем, связанных с читательской грамотностью российских школьников: низкая потребность в самостоятельном чтении, зависимость от уровня культуры семьи, ограниченность круга чтения, замена чтения компьютером, общением в интернете, утрачен навык смыслового чтения. Речь идет об умении школьников выделять смысл прочитанного и соотносить его со своей жизнедеятельностью. Кроме того, отмечается тенденция «выпадения» современных школьников из пространства культуры, ориентированной на вербальный линейный текст. Она сопровождается затруднениями восприятия однородной информации, представленной в едином стиле, по причине невозможности самостоятельно выстроить логическую цепочку от общего к частному и произвести даже самый простой анализ [1, с. 65]. Отсюда у ряда исследователей (Т.Е. Беньковская, Е.И. Казакова, Д.Ф. Ильясов, Ж.Е. Ермолина и др.) наблюдается интерес к текстам «новой природы» или «мультитекстам», которые отвечают природе «клипового» сознания школьников и обладают мощным потенциалом в решении задач приобщения к чтению и в целом к культурному наследию.

Многие специалисты (педагоги, психологи, филологи) говорят о тенденции качественного изменения природы текста, когда на смену вербальной линейной конструкции приходят тексты, для которых характерны синтез мультимедийности и вербальных структур [3, с. 102].

Они могут дополняться гиперссылками, инфографикой и разными знаками. Изменение текста тесно связано с качественным скачком в развитии программного обеспечения, направленного на создание и переработку текстов [3, с. 104].

Определения рассматриваемых терминов продолжают находиться на стадии разработки и уточнения. Тексты «новой природы» (ТНП) — это тексты, в которых совмещена словесная и визуальная составляющая, они синтезируют слово и изображение. По мнению Е.И. Казаковой, ТНП — это «мысль, зафиксированная на каком-либо носителе, для отображения которой используется связная последовательность разнородных символов (знаков вербальной и невербальной природы)», ведь они рождаются преимущественно в сети Интернет [3, с. 104]. К ТНП относятся: гипертекст, нелинейные текстовые структуры, мультимедиа-текст, инфографика, различные версии дополненной реальности.

Современный человек сталкивается с такими текстами все время: детские и подростковые книги и учебники, реклама, объявления, контент соцсетей непременно снабжаются иллюстрациями. Текст «новой природы» должен быть воспринят целостно, поэтому рисунок и текст существуют вместе, дублируя друг друга для усиления восприятия. ТНП отвечают «клиповому» сознанию современных детей, так как являются более наглядными и привлекательными, чем традиционные (линейные, состоящие из букв, длинные). Ведь они выглядят незаконченными, фрагментарными и потому пробуждают фантазию. Особенно ТНП актуальны для детей, страдающих дислексией, поскольку им трудно ориентироваться в линейном тексте [2, с. 110].

Тексты «новой природы» можно условно разделить на два вида: с использованием ИКТ (электронные учебники нового поколения, буктрейлеры, лонгриды и многие другие) и «рукотворные» (коллажи, изотексты, каллиграммы, маргиналии, комиксы). В их числе могут быть «открытые» тексты (намеренно незавершенные) и «личные» (подчеркнуто авторские, индивидуальные, даже если выполнены группой школьников).

Основными характеристиками ТНП являются:

- соединение научного и художественного подходов;

- открытость;
- рефлексия между участниками коммуникации.

«Мультитекстам» постепенно находится применение в школьном образовательном процессе наряду с основными элементами работы с текстом. Напомним эти ключевые элементы, а именно умение:

- найти связь предложений в тексте;
- анализировать структуру текста;
- вычленив главную и второстепенную информацию в тексте;
- работать с неявно заданной информацией;
- проанализировать информацию условия задачи и структурировать имеющуюся там информацию;
- оценивать достаточность представленной информации или ее избыточность;
- извлечь необходимую информацию для ответа на вопрос;
- устно и письменно осмысливать и оценивать полученную информацию — оценивать полученный результат.

При работе с текстом и информацией необходимо научить школьников:

- выделять главную мысль, задавать вопросы и отвечать на них;
- выделять основное и существенное в разных видах текстов (учебный, художественный, публицистический);
- работать на уроке с информацией, представленной в разной форме (рисунок, текст, таблица, диаграмма), и учить структурировать информацию с помощью наглядных приемов (кластеры, схемы, карты историй и т. п.);
- проявлять самостоятельность, использовать учебный и жизненный опыт при выполнении творческих заданий.

Как видно, в ряду умений стоит умение работать с информацией в разной форме, структурировать ее, в том числе с помощью текстов «новой природы». Рассмотрим возможности их использования на уроках ОДНКНР на примерах инфографики, интеллект-карт и историй в картинках.

Во-первых, инфографика и интеллект-карты как способы работы с образами, формы передачи и хранения знаний. Информация, представленная в виде образов, дает возможность быстро усваивать ее объем через систематизацию, а добавление изображений, иллюстраций, портретов помогает осмыслить и запомнить материал, представленный в наглядной форме. В то же время подобная работа усиливает концентрацию внимания, способствует устранению пробелов в освоении учебного материала, развивает пространственное мышление и речь школьников.

Во-вторых, истории в картинках (комиксы) как способ интеграции визуальной и текстовой информации [1, с. 66]. Комиксы являются предметом профессионального интереса у отечественных и зарубежных исследователей (Г.В. Данилова, Ж.Е. Ермолина, Г.В. Пранцова, Е.С. Роман, С. Макклауд) и заслуживают отдельного рассмотрения. История их возникновения прослеживается с древних времен: от наскальной живописи, лубочных картинок до современных графических литературных произведений.

Комиксы представляют собой:

- единство повествования и визуализации;
- вид искусства, художественное средство передачи той или иной информации, главным отличием которого является графическое воплощение;
- вид литературы, который может впоследствии пробудить интерес к чтению;
- переплетение с кинематографом и анимацией.

Комиксы относят к последовательному искусству, поскольку изображение следует за изображением, складываясь в единую структуру. Читатель выступает главной фигурой, ведь все, что нарисовано, приобретает смысл только благодаря его усилиям: характеры действующих лиц не описаны, а выявляются через поступки. Для того чтобы восполнить пустоту между одним рисунком и другим, требуется активная работа воображения. Путем вовлечения внутрь истории удастся добиться расширения границ восприятия. Предметы все время меняют ракурсы, надо представить себе, какой они проделали путь от первоначального положения к новому.

Таким образом через восприятие визуальных образов учащиеся развивают ассоциативное мышление, логику, фантазию и речь.

Кроме того, некоторые исследователи рассматривают рисованные истории как отдельный тип медиа и отмечают, что их можно воспринимать как некую медиатеchnологию, несущую в себе новые способы упаковки смыслов и их доставки [6].

В настоящее время выделяются следующие виды историй в картинках:

- детские и взрослые;
- серьезные и развлекательные;
- образовательные;
- биографии;
- тематические;
- социальные.

Среди них наиболее частое применение на уроках ОДНКНР находят образовательные истории в картинках как одна из современных технологий изложения учебной информации. Передача и усвоение информации таким способом максимально реализуют принцип наглядности в образовательном процессе. Эта оригинальная технология является средством преодоления познавательных барьеров, поскольку вовлекает даже немотивированного ученика в активное учебное взаимодействие.

Существует такой пример мультимедийных образовательных историй, как проект Семейного познавательного издания «Вера и Фома» — «История в комиксах Веры и Фомы»: <https://veraifoma.ru/comics>.

Каждая видеоистория рассказывает об одной из известных исторических личностей или культурном деятеле, поднимает сложные проблемы, связывает исторические события с сегодняшним днем. Эти короткометражные анимационные фильмы прекрасно подходят для работы на уроках

ОДНКНР, поскольку в доступной форме знакомят учащихся со многими персонажами и открывают поле для разговора на основные темы курса.

В контексте развития функциональной грамотности обучающихся необходимо научить школьников анализировать и проектировать тексты «новой природы». Одним из примеров работы учащихся на уроках ОДНКНР с текстами «новой природы» является проект по созданию рисованной истории с опорой на интересы ребят, но на заданную тему. Это дает возможность развивать метапредметные умения, в частности: подбирать и систематизировать информацию из различных источников, распределять роли и функциональные обязанности при групповой работе, осваивать приемы работы с текстом с помощью современных медиа.

Таким образом, учителям, работающим в предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России», необходимо искать новые методические подходы к использованию текстов «новой природы» в образовательном процессе с целью повышения мотивации обучающихся. Это позволит соединить научный и художественный способы познания и будет способствовать развитию метапредметных компетенций обучающихся. Задания по развитию умения работать с информацией, в том числе в наглядной форме, становятся для педагогов ресурсом по созданию ценностно-насыщенной среды, конструированию учебных ситуаций, требующих осознанной нравственной позиции и свободного нравственного выбора. Развивая читательскую грамотность на уроках ОДНКНР, мы создаем условия для становления у обучающихся мировоззрения на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Список источников

1. Беньковская Т.Е. Тексты «новой природы» и возможность их использования в литературном образовании современных школьников // Педагогический имидж. 2017. № 3 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teksty-novoy-prirody-i-vozmozhnost-ih-ispolzovaniya-v-literaturnom-obrazovanii-sovremennyh-shkolnikov>
2. Ермолина Ж.Е. Комиксы, инфографика и интеллект-карты как средство формирования интереса к чтению у подростков // Чтение детей и взрослых: развитие интереса к чтению как часть национальной культурной политики: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. / ред.-сост. Т.И. Полякова, В.В. Рудник. СПб.: СПб АППО, 2020. С. 110–112.
3. Казакова Е.И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21 № 4. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2016_n4/kazakova

4. Керре М. Что такое функциональная грамотность? URL: <https://ino.mgpu.ru/notes/chto-takoe-funktsionalnaya-gramotnost/>
5. Концепция предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/id/3212>
6. Онкович Г.В., Онкович А.Д. Комикс как средство медиаобразования // Медиаобразование. 2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komiks-kak-sredstvo-mediaobrazovaniya/viewer>
7. Смусина М. Тексты новой природы // Санкт-Петербургские ведомости. 2016. № 210 (5827). URL: https://spbvedomosti.ru/news/culture/teksty_novoy_nbsp_prirody/
8. Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы: сб. материалов VIII Международ. науч.-практ. конф. «Педагогика текста». Санкт-Петербург, 21 октября 2016 г. / под ред. Т.Г. Галактионовой, Е.И. Казаковой. СПб.: Лемма, 2016.
9. Федоров В. Зачем нужна читательская грамотность и как сформировать ее у школьника? URL: <https://prosv.ru/news/show/5747.html>
10. Шибкова Д.З., Пяткова О.Б. Образовательный комикс как средство медиаобразования для восприятия обучающимися нового знания // Педагогическое образование в России. 2021. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-komiks-kak-sredstvo-mediaobrazovaniya-dlya-voSPIriyatiya-obuchayuschimisya-novogo-znaniya>
11. Юферева Н.Э. К вопросу о концепции преподавания в школе «Основ духовно-нравственной культуры народов России» // Humanity space International almanac. 2021. Vol. 10. No 6. P. 721–729. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kontseptsii-prepodavaniya-v-shkole-osnov-duhovno-nravstvennoy-kultury-narodov-rossii/viewer>

Информация об авторе

Н.М. Скоморова — кандидат экономических наук

Information about the author

N.M. Skomorova — Candidate of Economic Sciences

Статья поступила в редакцию 23.06.2023; одобрена после рецензирования 03.07.2023; принята к публикации 26.07.2023.

The article was submitted 23.06.2023; approved after reviewing 03.07.2023; accepted for publication 26.07.2023.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 37.025.7

КРИТИЧНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Гокмен Кахраман¹, Ярослава Геннадиевна Назаровская²

¹ Институт педагогики Санкт-Петербургского государственного университета, Турецкая Республика, kahramangokmen@gmail

² Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение «Невская ЦБС», Санкт-Петербург, Россия, satokx@mail.ru

Аннотация. В рамках статьи критичность мышления рассматривается с точки зрения читательской грамотности филологически одаренных подростков. В качестве основного материала использованы работы участников программы «Литературное творчество» ОЦ «Сириус». Сопоставив критерии задания по написанию критического отклика с навыками критического мышления и оценив степень их соответствия, мы пришли к выводу, что это задание позволяет увидеть и оценить проявления критического мышления у школьников, выполнивших задание.

Ключевые слова: критический отклик, чтение, критичность мышления, одаренные дети

Для цитирования: Кахраман Г., Назаровская Я.Г. Критичность мышления как показатель читательской грамотности одаренных школьников // Непрерывное образование. 2023. № 3 (45). С. 70–73.

THEORY AND METHODOLOGY OF THE CONTENT OF EDUCATION

Original article

CRITICAL THINKING AS AN INDICATOR OF READING LITERACY OF GIFTED STUDENTS

Gokmen Kahraman¹, Yaroslava Gennadievna Nazarovskaya²

¹ Institute of Pedagogy, St. Petersburg State University, Republic of Turkey, kahramangokmen@gmail

² St. Petersburg State Budgetary Institution "Nevskaya TsBS", St. Petersburg, Russia, satokx@mail.ru

Abstract. Within the framework of the article, critical thinking is considered from the point of view of reading literacy of philologically gifted adolescents. The works of the participants of the program "Literary Creativity" of the Educational Center "Sirius" were used as the main material. Comparing the criteria for the task of writing a critical response with the skills of critical thinking and evaluating the degree of their compliance, we came to the conclusion that this task allows us to see and evaluate the manifestations of critical thinking in schoolchildren who completed the task.

Keywords: critical response, reading, critical thinking, gifted children

For citation: Kakhraman G., Nazarovskaya Ya.G. Critical thinking as an indicator of reader literacy of gifted schoolchildren // Lifelong education. 2023; 3(45): 70–73. (In Russ.).

В современном обществе информация и знания являются основными движущими силами развития и прогресса. Читательская грамотность — одна из ключевых видов грамотности, которая позволяет личности успешно адаптироваться и ориентироваться в условиях повышенного информационного потока. К трактовке читательской грамотности существует множество подходов. Мы будем рассматривать читательскую грамотность, согласно определению PISA, как «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» [4, с. 5]. На основании ключевых моментов этого определения мы полагаем, что без умений критичности мышления невозможно выполнить действия, которые характеризуют читательскую грамотность. По Б.М. Теплову, критичность мышления является «...качеством мышления, которое проявляется в умении строго оценивать работу мысли; тщательно взвешивать все доводы за и против намечающихся гипотез; подвергать эти гипотезы всесторонней проверке» [3, с. 141–142]. В более популярном дискурсе чаще используется термин «критическое мышление». Под критическим мышлением, согласно Дельфи-докладу, понимается «целенаправленное, саморегулирующееся суждение, которое имеет своим результатом интерпретацию, анализ, оценку и умозаключение, а также объяснение фактологических, концептуальных, методологических, критериологических или контекстуальных соображений, на которых это суждение основано» [2]. Оно включает в себя умения интерпретации, анализа, умозаключения, оценки, объяснения и саморегулирования. Невозможно выполнить эти действия, не обладая таким качеством мышления, как критичность.

Проблема образования для одаренных детей имеет особую важность для государства и актуальна в связи с формированием и развитием интеллектуального капитала страны. Критическое мышление рассматривается нами

как необходимая характеристика способностей литературно одаренных детей.

Критический отклик как вид творческого задания. Одаренные дети в ходе программы «Литературное творчество» участвуют в различных семинарах, слушают лекции, работают в мастерских, проводят лингвистические исследования и разрабатывают проекты. Во время их пребывания в центре они пишут творческие работы различных видов, такие как эссе, рассказы, сочинения, стихотворения и т. п. Помимо этого, одним из заданий является подготовка критического отклика.

«Критический отклик» — это одно из множества различных заданий, которые предлагаются участникам программы, оно предполагает написание отклика на авторские творческие работы друг друга.

Для подготовки критического отклика подростку было необходимо познакомиться с авторским текстом своего сверстника (рассказом, стихотворением, эссе и т. п.). Содержание отклика предполагало обращение к тексту, высказывание собственной позиции, формулировку комментариев и вопросов для обсуждения. Таким образом мы полагаем, что критические отклики участников программы можно анализировать с точки зрения критичности мышления, что, в свою очередь, дает основание рассматривать работы как проявление читательской грамотности.

Методология. Целью нашего исследования является выявление критичности мышления как показателя читательской грамотности в авторских детских работах жанра «Критический отклик».

Для выявления критичности мышления мы сопоставили требования к критическим откликам с умениями критического мышления: обоснованность авторской позиции с умозаключением и анализом, целесообразность способов выражения своей мысли с объяснением и интерпретацией, элементы анализа и интерпретации с одноименными умениями критического мышления [1]. К требованиям отнесли маркеры, при наличии каждого из которых критический отклик набрал один балл (табл. 1).

Таблица 1

Маркеры умений критического мышления			
Обоснованность авторской позиции	Целесообразность способов выражения своей мысли	Элементы анализа текста	Элементы интерпретации текста
Проверяет и уточняет информацию. Предлагает альтернативное объяснение. Выстраивает выводы. Соблюдает логические правила при построении своей позиции	Выражает свою позицию четко и понятно. Предъявляет аргументы и подкрепляет их вескими доводами. Обосновывает процедуры/методы. Констатирует/излагает итоговые результаты	Проверяет идеи. Выявляет аргументы. Анализирует аргументы. Подчеркивает отличительные/схожие стороны своих аргументов с аргументами другого человека	Категоризирует представленную информацию. Выявляет смысл информации. Проясняет смысл этой информации. Используется примеры, метафоры, аналогии (по возможности)

Источником маркеров служили соответствующие умения критического мышления Дельфи-доклада. Диапазон баллов разделили на три части: низкий (0–8), средний (9–12) и высокий уровень проявления (13–16).

В логике исследования было необходимо:

- сделать подборку детских работ (критических откликов);
- оценить соответствие работ требованиям задания;
- выявить уровни критичности мышления авторов-школьников.

«Критический отклик» состоит из двух частей: эмоциональной и аналитической. В связи с предметом нашего анализа мы исключаем эмоциональную составляющую.

Для отбора нам были интересны критические отклики, поводом для которых были эссе

дискуссионной тематики. Среди 177 критических откликов в итоге были отобраны 37 работ. Эти критические отклики были связаны с четырьмя разными текстами, которые были написаны на одну тему. Авторы отвечали на проблемный вопрос: «Нужна ли молодому читателю литература с возрастными ограничениями?»

Эта тема, несомненно, включает в себя проблемность и позволяет школьникам анализировать, формулировать разные мнения и обосновывать свою позицию. Каждый из четырех авторов эссе оригинально раскрыл тему. Таким образом, у нас получилось четыре самостоятельных эссе, на каждое из которых другие участники смены написали критические отклики. На каждое эссе в среднем было подготовлено девять критических откликов. Совокупность откликов (37) и стала материалом для нашего анализа.

проявления критического мышления

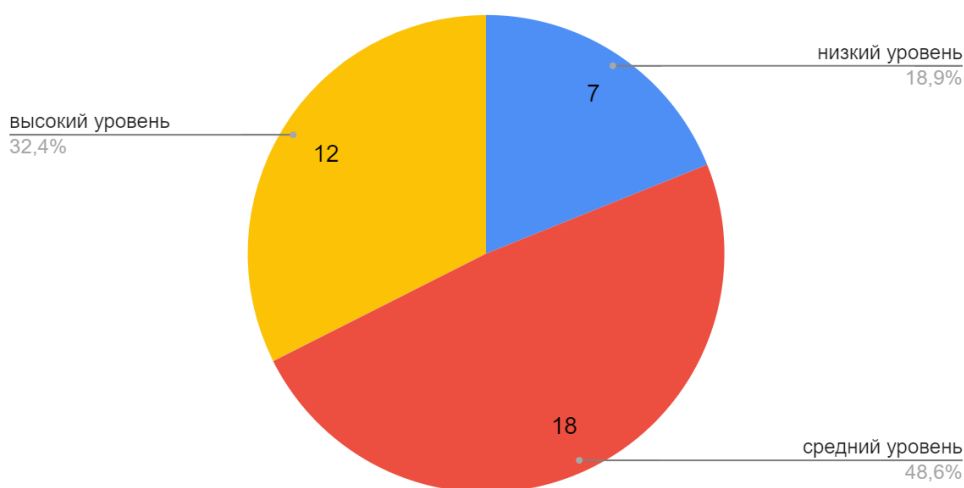


Рис. 1. Распределение участников программы по уровням проявления критического мышления

Среднее значение баллов по критериям

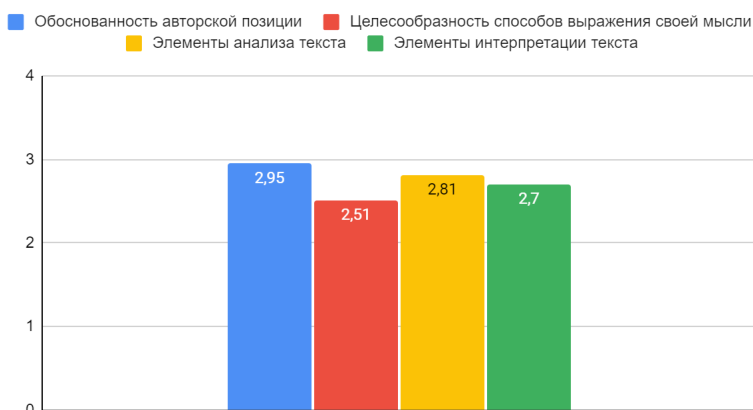


Рис. 2. Среднее значение баллов по критериям критического отклика

Результаты. Мы обнаружили, что большинство участников демонстрируют средний уровень критического мышления (48,6%). Высокий уровень выявлен у 32,4% человек. В целом средний и высокий уровни критического мышления выявлены в 80% работ школьников. И только пятая часть участников программы (18,9%) демонстрирует низкий уровень (рис. 1).

Анализируя проявление умений критического мышления в критических откликах, мы пришли к выводу, что обоснованность авторской позиции имеет самые высокие баллы (2,95) (рис. 2). Вместе с элементами анализа текста (2,81) эти умения наиболее часто встречаются в критических откликах

литературно одаренных детей. Наименьшее значение (2,51) приходится на умение целесообразного способа выражения своей мысли.

Эта выборка не позволяет нам зафиксировать общие тенденции. Однако на основании анализа определения критического мышления мы считаем, что критичность мышления может рассматриваться как показатель читательской грамотности одаренных школьников. При подготовке задания «Критический отклик» проявляется критическое мышление. В работе с одаренными школьниками развитие критического мышления должно реализовываться целенаправленно на основании системного подхода.

Список источников

1. Критический отклик: методические рекомендации. М.: ОЦ «Сириус», 2021.
2. Критическое мышление: отчет об экспертном консенсусе для целей образовательного анализа, оценки и обучения (Дельфи-доклад). URL: <http://evolkov.net/critic.think/basics/delphi.report.html>
3. Теплов Б. М. Психология: учебник для средней школы. М., 1954. URL: https://stalins-bukvar.ru/upload/iblock/47b/Psikhologiya.-Uchebnik-dlya-sredney-shkoly-_Teplov-B.M.-_1954_2020.pdf
4. Цукерман Г. А. Оценка читательской грамотности: материалы к обсуждению. М.: РАО, 2010.

Информация об авторе

Г. Кахраман — аспирант

Information about the author

G. Kahraman — postgraduate student

Статья поступила в редакцию 23.06.2023; одобрена после рецензирования 03.07.2023; принята к публикации 26.07.2023.

The article was submitted 23.06.2023; approved after reviewing 03.07.2023; accepted for publication 26.07.2023.

Научная статья
УДК 028. 01. 372.882

РАЗНООБРАЗИЕ ФОРМ И СПОСОБОВ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ЧТЕНИЮ

Наталья Михайловна Свирина

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия, nmsvirina@mail.ru

Аннотация. Привычка школьника читать может быть сформирована при одновременных грамотных действиях со стороны семьи ребенка, подростка и школы. Системообразующие стадии такого формата, представленные в статье, доступны педагогам, библиотекарям, учителям литературы. Этапы, стадии динамичны и соответствуют возрасту. Знакомство взрослых с современной литературой для детей и подростков, умение сопрягать возраст детской аудитории с той или иной книгой, представление дальнейших действий в перспективе дает положительные результаты при работе за первых же год.

Ключевые слова: современная литература для детей, подростков и старшекласников, этапы привлечения школьника к чтению, взаимодействие с родителями учеников начальных классов, динамика форм работы в связи с изменением возраста учащихся

Для цитирования: Свирина Н. М. Разнообразие форм и способов привлечения школьников к чтению // Непрерывное образование. 2023. № 3 (45). С. 74–80.

Original article

A VARIETY OF FORMS AND WAYS TO ATTRACT STUDENTS TO READING

Natalia Mikhailovna Svirina

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia, nmsvirina@mail.ru

Abstract. The student's habit of reading can be formed with simultaneous competent actions on the part of the child's family, teenager and school. The system-forming stages of this format, presented in the article, are available to teachers, librarians, teachers of literature. Stages are dynamic and age appropriate. Acquaintance of adults with modern literature for children and adolescents, the ability to match the age of the children's audience with a particular book, the presentation of further actions in the future gives positive results during the first year of work.

Keywords: modern literature for children, adolescents and high school students, stages of involving a student in reading, interaction with parents of primary school students, dynamics of forms of work in connection with a change in the age of students

For citation: Svirina N. M. Variety of Forms and Methods of Attracting Schoolchildren to Reading // Lifelong education. 2023; 3(45): 74–80. (In Russ.).

Во все периоды развития образования вопросы чтения школьников носили разный характер. Так, в середине XIX века педагог К.Д. Ушинский строил обучение чтению как знакомство с картиной мира, с жизнью. С точки зрения К.Д. Ушинского, процесс обучения чему-либо — это труд для ребенка и весь путь понимания дети должны проходить вместе с педагогом. К.Д. Ушинский пишет о необходимости «...особенной книги, именно назначенной для того, чтобы десятилетний ученик мог читать ее и рассказывать ее содержание, а учитель мог сопровождать эти чтения систематически связанными между собой толкованиями, доступными и полезными для ученика такого возраста. Но какова же должна быть книга, назначенная для этой цели?» [23, с. 240]. Педагог замечает, что сами дети не в состоянии понять смысл прочитанного: «Ребенок редко потешается тем, что читает в книге, и даже часто не улыбнется, читая самые смешные рассказы» [23, с. 242]. Эту же идею проводил в школьной работе соратник К.Д. Ушинского, педагог словесности и психологии В.И. Водовозов, называя метод чтения «аналитическим», понимая необходимость сопрягать чтение и пояснение смысла с историей: «Исследуя каждое произведение слова, мы должны различать, где что принадлежит в нем духу времени и народному духу» [6, с. 272].

В начале XX века ученый-педагог Ц.П. Балталон развивает свою методику воспитательного чтения в противовес прежнему, объяснительному.

Его взгляды распространяются не только на гимназическое, школьное обучение, но и в большой степени и на чтение в семье. В школе воспитательное чтение может существовать при ряде условий: «Задача современной школы — перейти к системе воспитательного чтения. Для этого должны быть организованы, приспособлены к потребностям чтения школьные библиотеки, изданы дешевые брошюры, представляющие собой лучшие произведения детской художественной и научно-популярной литературы, которые могут быть даны в руки учащимся для всестороннего изучения их под руководством учителя» [2, с. 58].

Кроме того, именно Ц.П. Балталону принадлежит замечание о существующем противоречии между скучным чтением — программным

и интересным детям — внеклассным, из чего педагог делает вывод о неблагоприятной ситуации с чтением школьников: «...вопрос о детском чтении не может разрешиться в благополучном смысле» [3, с. 76].

Об этом периоде активной методической работы второй половины XIX — начала XX столетия методист-словесник первой половины XX века М.А. Рыбникова в главе «Литературное чтение» книги «Очерки по методике литературного чтения» напишет: «Мы имеем все основания видеть в методических работах Стоюнина, Скопина, Водовозова, Острогорского, Шереметевского предпосылки той методики работы, которую мы называем сейчас „литературное чтение“» [17, с. 268].

М.А. Рыбникова в своей методике старалась избегать учебников, читая с учениками художественные произведения. Ее уроки, беседы, диалоги с литературным произведением и детьми являются хрестоматийными и поныне. Для педагога была чрезвычайно важна роль учителя. «В поступках учителя лежит в равной мере расчет и вдохновение. Он не только удивляет класс новизной и свежестью материала — он организует работу» [17, с. 253].

Постепенно идея чтения в школе как процесса, мотивирующего к самостоятельному чтению, развивается в XX веке и затем органично переходит в наши дни. Так, в середине XX века Г.А. Гуковский в знаменитой книге «Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике» пишет о смысле предмета «Литература» и об идее привлечения учеников к чтению в школе: «Через литературу они (учащиеся. — Н.С.) учатся глубоко понимать прошлое, — это верно. Но они учатся понимать через нее и настоящее и будущее, — это ведь тоже верно. А это значит и то, что мы обязаны научить их читать, то есть глубоко постигать вовсе не только те произведения, которые включены в программу школы, а вообще всякие произведения, в том числе те, которые еще не написаны и которые они, наши ученики, будут читать через пять, десять тридцать лет» [10, с. 222].

Т.Г. Браже обращает внимание на непреходящую составляющую положительного восприятия литературы школьниками: «Превращение литературы в средство духовного обогащения личности

возможно на основе формирования эмоционально-положительного отношения и к самому литературному материалу, и в процессе его изучения, путем пробуждения радости от чтения и познания и чувства удовлетворенности как одного из обязательных условий и стимулов обучения» [5, с. 363].

Идея радости от чтения самого ученика активно формируется в методике преподавания литературы и, соответственно, в практике. Чтение должно нести положительный заряд, положительные эмоции, иначе оно завершится вместе с окончанием школы. Мысль о главной цели литературного развития школьника как читателя в настоящем и будущем времени пронизывает, например, одну из центральных программ и учебников по литературе 90-х годов прошлого века под редакцией В. Г. Маранцмана. В программе и учебниках изначально заложены по отношению к каждому литературному произведению рекомендации по внеклассному чтению и литературному творчеству в сопровождении приемов, близких и интересных каждому возрасту учеников [16].

В наши дни проблема привлечения к чтению школьников приобрела серьезного соперника в лице цифровых технологий. Методист, исследователь И. В. Сосновская пишет: «Экранное чтение» во многом изменило саму природу чтения: с медленного — на беглое, с линейного — на нелinearное, с углубленного — на поверхностное, с целостного — на фрагментарное» [22, с. 226]. Появляются серьезные труды о стратегиях чтения: Г. В. Пранцова, Е. С. Романичева «Современные стратегии чтения: теория и практика» [15], Н. Н. Сметанникова «Обучение стратегиям чтения в 5–9-х классах: как реализовать ФГОС» [21].

Цели остаются прежние: чтение — воспитание, чтение — труд, чтение как способ формирования духовно-нравственных ценностей у школьников, — тем не менее сегодня вопрос приобщения к чтению школьников с первого года обучения в школе стоит наиболее остро. Происходят поиски, создания практик и методик, действительно вырабатывающих, формирующих и осуществляющих у школьников мотивацию по отношению к самостоятельному чтению. Так, Е. О. Галицких предлагает путь тематических мастерских [9]; Е. С. Романичева и Г. В. Пранцова

[15, с. 206] ведут учащихся от радостной встречи с книгой к литературному творчеству; Т. Г. Галактионова [7] рассматривает вопрос чтения в аспекте социально-педагогическом; автор этих строк продвигает идею свободного чтения с детьми, подростками, старшеклассниками [19].

Поиски ученых-методистов совпадают в идее необходимости чтения домашнего, семейного, внешкольного, самостоятельного. Д. Н. Мурин отмечает: «В школьной практике, как уже много лет назад, вопрос упирается в чтение... Уже много лет школа бьется за то, чтобы дети читали, а результаты оставляют желать лучшего. Почему? Я вижу две причины. Есть неформальное правило: дети делают то, что делают взрослые, родители. По утверждению М. Л. Гаспарова, в 1996 году 50% жителей России не прочли ни одной книги. Вряд ли сегодня дело обстоит лучше» [11, с. 3–4].

Современные технологии позволяют педагогу, библиотекаря следить за новинками литературы. Этому помогают статьи, например «Что они читают без нас?» Н. А. Борисенко [4]. Появляется термин «приобщение к чтению» [1, с. 185–188].

Тем не менее наше время заставляет педагогов не останавливаться в профессиональных поисках техник, приемов, способов, практик и стратегий приобщения современных школьников к чтению, формирования у детей привычки читать.

Вряд ли есть необходимость объяснения сегодняшнему поколению взрослых, в особенности учителей, педагогов, библиотекарей, отчего нынешние школьники читают значительно меньше, чем их ровесники начала века, первого десятилетия, не говоря уже о школьниках 90 годов XX столетия [20, с. 64–65]. Это факт. Значительно важнее если не возродить массовое чтение, то, по крайней мере, привлечь к чтению тех детей, кто в принципе к этому предрасположен.

Опыт работы с различными аудиториями школьников Санкт-Петербурга показал предпочтительные способы. О них и пойдет речь в статье.

В начальной школе очень хорошо работает прием «с книгой в руках» у педагога. Начинать встречи имеет смысл с современной детской литературы как отечественных, так и зарубежных писателей. Книгу необходимо показывать, тем более что современные издания для детей хорошо

иллюстрированные, привлекательные внешне. Рассматривание обложки, предположения детей относительно возможного сюжета переходят в разговор о герое/героях истории, в изучение иллюстраций к выбранным педагогом фрагментам. Фрагменты для чтения небольшие, чередуются с рассказом учителя. Если книга подобрана по возрасту и интересам детей, то вся встреча-знакомство носит диалоговый характер. У детей по ходу обсуждений и предположений рождаются все новые возможные нити сюжетной линии, все вовлечены в обсуждение. Для первой встречи достаточно 30–35 минут, при этом последние 5 минут даем детям рассмотреть книгу самостоятельно. В случае если книги небольшие, на первую встречу есть смысл подобрать две книги. Прекрасным этапом знакомства с книгой станет, если это возможно, оставить книги для чтения, рассматривания детям до следующей встречи. Книги на одной встрече могут быть никак не связаны между собой, несмотря на то что в дальнейшем мы находим книги схожей тематики, например, с конца ноября до конца декабря на пяти встречах прочитываем, знакомясь, следующие книги, вплетая в современную тематическую «зимнюю» литературу и классические произведения для детей:

- Астрид Линдгрен «Томтен», «Томтен и лис»; Туве Янссон, «Волшебная зима»; Владислав Ходасевич «Вычитанные страны», сказка «Загадки»; Лидия Чарская «Елка через 100 лет»;

- Михаил Яснов «Подарки для елки»; Олег Сердобольский «Ура, зима пришла!»; Алексей Лисаченко «Один год из жизни кролика»;

- Джулия Роулинсон и Тифани Бик «Лисенок Лютер и снежное Рождество»; Ульрих Хуб «Последняя овца»; Руне Белсвик «Простокурсен. Зима от начала до конца».

До встречи необходимо выслать в родительский чат фото обложек книг, в конце встречи — фотографии детей, рассматривающих книги. Тем самым мы побуждаем родителей находить книги, вызывающие интерес детей. Такие встречи необходимо проводить с первого класса один раз в неделю, чтобы не прерывать общение с новыми книгами. Каждый следующий раз дети, от двух человек и более, приносят те самые книги, уже приобретенные родителями. За это отдельно

благодарим родителей, ребенка, пишем в чате. Постепенно детей, у которых появляются книги, становится больше, к концу года каждый ученик хотя бы два раза приносил книги и показывал классу и педагогу. О самих писателях говорим очень кратко, эта информация пока что преждевременна. Ее дозированно даем с третьего класса. В начале и конце учебного года проводим встречи родителями. Задачи таких встреч следующие:

- дать список книг, которые педагог планирует анонсировать детям, родителям необходимо комментировать цель чтения каждой книги, ее тему, что будет обсуждаться;

- в конце года комментировать список чтения на лето для совместного чтения родителей с детьми, вновь обращая внимание родителей на то, что более всего заинтересует детей, как надо читать вместе, как организовать совместное чтение;

- на итоговой встрече с родителями отметить с положительной стороны характер чтения каждого ребенка;

- интересоваться, как родители решают вопрос с совместным чтением, позитивно откликаясь на предлагаемые способы.

В 5–6-х классах, если в этот возрастной период начинается работа над самостоятельным чтением, формированием привычки читать именно на этом этапе, неизменными условиями чтения являются:

- наличие на встрече новой книги;
- одна тема, связывающая две — четыре книги разных авторов;

- возможность оставить книги желающим на 1–2 недели.

Темы, как и в начальной школе, должны соответствовать интересам возраста и не повторять школьную программу по литературе, например:

- тема «Велосипед»: Н. Дашевская «Вилли»; Д. Пеннак «Приключения Камо»;

- тема «Фантазии мальчишек»: В. Крапивин «Колыбельная для брата»; Е. Соковенина «П. Осликов продолжает хотеть как лучше»; С. Дьёэд «Я не люблю Джозефину».

Основная задача в каждом новом пятом классе — нащупать, пробуя разные темы, фокус внимания, когда школьники рассматривают и просят оставить книги для самостоятельного

чтения. Старые книги из библиотеки или вашей домашней библиотеки привлекаем на тщательно подготовленной встрече, предлагая пятиклассникам заранее спросить у домашних, какая книга им помнится больше всего из их детского чтения [8, с. 68]. По мере возможности просим принести такую книгу.

В 7–8-х классах, в подростковом возрасте учеников, педагог проводит две основные линии привлечения к чтению старших подростков:

1) обращение к художественной литературе, соблюдая прежние условия: подбор, поиск тем и книг по возрасту и проблемам этого возраста. Круг таких тем значительно шире, нежели в 5–6-х классах. Большим вниманием пользуется тема школы, жизни старших подростков, одиночество в классе, взаимоотношение с одноклассниками, тема дружбы и вражды; ситуация выбора — в рамках любых сюжетов; первая любовь; отношение между девочками и мальчиками в 13–14 лет, отношения старшего подростка в семье. Путешествия, мечты, фантазии, спорт не менее привлекательные темы для подростков 13–14 лет;

2) вторая линия работы педагога (сильный работающий прием) — личное обращение к ученику как читателю с уже сложившимися читательскими предпочтениями. Подбираем развивающую литературу, не являющуюся художественной, но представляющую несомненный интерес для старших подростков [18]. В этом случае педагог предлагает конкретному ученику прочитать книгу, соответствующую его области интереса, затем сказать о ней несколько слов в классе.

В девятом классе эффективно знакомство с современными книгами, созданными как помощь ученикам, например: «Горе от ума. Графический путеводитель» [12], «Евгений Онегин. Графический путеводитель» [13].

Кроме того, в этом возрасте популярны книги «от первого лица», те, где повествование ведет главный герой — старшеклассник. Примеры таких книг: Е. Клишина «Спойлеры», Н. Вишнякова «Не плачь», Г. Шмидт «Битвы по средам», Н. Дашевская сборники рассказов «Около музыки», «Второй», повесть «Тимофей: блокнот. Ирка: скетчбук».

Есть и учащиеся 10–11-х классов, для которых рассказ от первого лица убедительнее иных форм

повествования, для них, например, подходят книги Д. Доцук «Голос», Е. Колиной «Двойная жизнь Алисы», В. Ледерман «Первокурсница».

В старших классах превалирует идея чтения для себя, чтения для удовольствия. Для старшеклассников наиболее интересна современная молодежная психологическая проза. Обзор таких книг важно проводить заранее, перед каникулами, то есть четыре раза в год. Этого вполне достаточно, чтобы пополнять запросы старшеклассников. В 2022/2023 учебном году, суммируя список рекомендаций, видим следующую подборку тематических блоков-модулей:

Блок «Я»: Нина Дашевская «Поиск звука», Мария Ботева «Новое черное пальто», Елена Соковенина «П. Осиков продолжает хотеть как лучше», Елена Борода «ZOOM. Карантинная история», Евгения Басова, Мария Ботева «Я здесь живу», Николай Шолохов «Прыгай. Беги. Замирай», Дарья Варденбург «Марта и полтора убийства», Винко Медерндорфер «Меня зовут Андрей», Клаудия Шрайбер «Соло для Клары», Натали Сомерс «Амнезия. Дневник потерявшего память», Кристофер Буикс «Теория айсберга».

Блок «Вторая мировая война в современной художественной зарубежной литературе для молодежи»: Ян Терлау «Зима во время войны», Ури Орлев «Остров на птичьей улице», Юлия Бийе «Война Катрин», Джессика Каспер Крамер «История, которую нельзя рассказывать».

Блок «Психологические романы»: Нина Дашевская «Тимофей: блокнот. Ирка: скетчбук», Ольга Замятина «WISH», Анн-Хелен Лаэстадиус «Десять минут второго», Мари-Од Мюрай «Кроваво-красная машинка», «Умник».

Блок «Фантастические приключения: молодые в борьбе за жизнь, любовь, свободу»: Александра Зайцева «Соль», Яна Ткачева «Боги как люди», Жан-Клод Мурлева «Зимняя битва», Сверре Кнудсен «Власть Аарона», Паскаль Кивижер «Королевство Краеугольного Камня», Мира Арим «Ночной Базар», Гвидо Згардоли «Второй шанс Роберта Уоррена».

Блок «Факты истории и современности в сюжетах книг»: «Ненужное детство. Рассказы 1920 годов о детях. Сборник рассказов», Екатерина Мурашова, Наталья Майорова «Понаехали тут», Ирина Кравцова «Уличные люди», Я. А. Гордин «Пусть каждый исполнит свой долг. Полководец

Петр Великий». Д. Г. Шеваров «Двенадцать поэтов 1812 года», Ксения Новохатько «Андрей Сахаров. Человек, который не боялся».

Одновременно с внутришкольной работой над привычкой читать необходимо взаимодействовать с учителями литературы, для чего проводим встречи/цикл встреч для педагогов о чтении школьников разного возраста. Оптимально фокусировать внимание учителей-словесников не только на возможных для самостоятельного развивающего чтения школьников списках, ресурсов современных книг, но и предлагать микро- или макроформы работы на уроке литературы, привлекая различные литературные произведения. Так, к программной теме Шекспир «Гамлет» комментируем следующие книги: Дж. Д. Селинджер «Над пропастью во ржи»; Шурд Кейпер «Бред какой-то» и Гэри Шмидт «Битвы по средам», различные сюжеты которых схожи в одном: обращении главных героев — подрост-

ков к чтению трагедий Шекспира и рассуждениям о сюжетах, героях Шекспира, их мотивах. Так действуя, педагог-библиотекарь не только помогает учителям-словесникам подготовить урок по сложной для старшеклассников теме, но и знакомит учителей с некоторыми новыми для них современными писателями.

Необходимо добавить, что огромную пользу в деле приобретения школьниками привычки читать приносят литературные игры, турниры, как внутришкольные, так и с выходом на другие площадки.

Не менее важны в этом отношении организации подобных встреч в библиотеках, на книжных салонах, других схожих по идеям встречах, где роль школьников не пассивна. Пассивное слушание о книгах детей, подростков, старшеклассников необходимо исключить из направления работы по формированию привычки читать с удовольствием.

Список источников

1. Аскарлова В. Я., Борисенко Н. А., Бородин В. А., Галактионова Т. Г., Сметанникова Н. Н., Стефановская Н. А., Черниговская Т. В., Черняк М. А. и др. Чтение: энциклопедический словарь. М.: Российская академия наук, 2021.
2. Балталон Ц. П., Балталон В. Д. Воспитательное чтение. М., 1908.
3. Балталон Ц. П. Хрестоматическая система и новые методы. О постановке классного чтения // Обновление школы. СПб — Варшава. 1914.
4. Борисенко Н. А. Что они читают без нас? Детское чтение в зеркале современных социологических исследований. URL: <http://lit.1september.ru/artcle.php?id=200500415/>
5. Браже Т. Г. О литературе в школе. Книга для учителя. СПб.: МИРС, 2008.
6. Водовозов В. И. Существует ли теория словесности и при каких условиях возможно ее существование? // Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958.
7. Галактионова Т. Г. Теоретическое обоснование социально-педагогического взаимодействия как сущностной черты приобщения к чтению в условиях открытого образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Сер. Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). 2008. № 59. С. 14–20.
8. Галицких Е. О. В зеркале гуманитарного проекта «Портрет читателя нового века» // Непрерывное образование. 2021. № 2 (36). С. 67–70.
9. Галицких Е. О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. М.: Библиомир, 2016.
10. Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе: методологические очерки о методике. Тула: Автограф, 2000.
11. Мулин Д. Н. Моя судьба — литература и школа. СПб.: Страта, 2022.
12. Олейников А., Аверьянова Н. «Горе от ума». Графический путеводитель. М.: Самокат, 2023.
13. Олейников А., Яскина Н. «Евгений Онегин». Графический путеводитель. М.: Самокат, 2023.
14. Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика: учеб. пособие. М.: ФОРУМ, 2013.
15. Пранцова Г. В., Романичева Е. С. От «тихой радости чтения» — к восторгу сочинительства: монография. М.: Библиомир, 2016.
16. Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования 5–9 классы / под ред. чл.-корр. РАО, проф. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2005.

17. Рыбникова М. А. Избранные труды М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958.
18. Свирина Н. М. Документальные книги в процессе обучения как стимуляторы личностной активности школьников // Литературная педагогика и читательская грамотность: новые форматы и практики: материалы Международной научно-практической конференции. 26 октября 2022 г. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2022. С. 192–197.
19. Свирина Н. М. Свободное чтение с детьми: учебно-методическое пособие для педагогов и родителей. СПб.: Омега, 2012.
20. Свирина Н. М. Читательские ожидания и представления старшеклассников в трех поколениях XXI века // Российские исследования. 2022. № 3 (1–2). С. 64–71.
21. Сметанникова Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9-х классах: как реализовать ФГОС: пособие для учителя. М.: Баласс, 2013.
22. Сосновская И. В. Особенности концептологического подхода в школьном литературном образовании // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / под науч. ред. Н. Л. Мишатиной. СПб.: Книжный дом, 2017.
23. Ушинский К. Д. Предисловие к первому изданию «Детского мира» // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / сост. Э. Д. Днепров. М.: Педагогика, 1974. Т. 2.

Информация об авторе

Н. М. Свирина — доктор педагогических наук, профессор

Information about the author

N.M. Svirina — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Статья поступила в редакцию 23.06.2023; одобрена после рецензирования 03.07.2023; принята к публикации 26.07.2023.

The article was submitted 23.06.2023; approved after reviewing 03.07.2023; accepted for publication 26.07.2023.

Научная статья
УДК 373.1

КУЛЬТУРА НАСТАВНИЧЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ КАК ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ, РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ГАРМОНИЧНОЙ ЛИЧНОСТИ

Надежда Евгеньевна Степанова

Центр повышения квалификации специалистов «Информационно-методический центр» Центрального района, Санкт-Петербург, Россия, mediateka@list.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам наставничества в организации процесса передачи знаний, умений и навыков формирования читательского интереса для творческого развития личности. Дано представление о формах наставничества «учитель — учитель» и «библиотекарь — библиотекарь». Раскрыта деятельность методического объединения школьных библиотекарей Центрального района Санкт-Петербурга, направленная на совершенствование профессиональной деятельности и компетентности школьных библиотекарей как наставников и навигаторов в формировании комфортной читательской среды.

Ключевые слова: наставничество, культура, чтение, гармоничная личность, образовательное учреждение, учитель, библиотекарь, Санкт-Петербург

Для цитирования: Степанова Н.Е. Культура наставничества в формировании интереса к чтению как основы образования, развития и воспитания гармоничной личности // Непрерывное образование. 2023. № 3 (45). С. 81–86.

Original article

THE CULTURE OF MENTORING IN THE FORMATION OF INTEREST IN READING AS THE BASIS FOR EDUCATION, DEVELOPMENT AND UPBRINGING OF A HARMONIOUS PERSONALITY

Nadezhda Evgenievna Stepanova

Center for Advanced Studies of Specialists "Information and Methodological Center" of the Central District, St. Petersburg, Russia, mediateka@list.ru

Abstract. The article is devoted to topical issues of mentoring in the organization of the process of transferring knowledge, skills and abilities in the formation of reader interest for the creative development of the individual. An idea about the forms of mentoring "teacher — teacher" and "librarian — librarian" is given. The activities of the methodological association of school librarians of the Central District of St. Petersburg, aimed at improving the professional activities and competence of school librarians as mentors and navigators in the formation of a comfortable reading environment, are disclosed.

Keywords: mentoring, culture, reading, harmonious personality, educational institution, teacher, librarian, St. Petersburg

For citation: Stepanova N.E. The culture of mentoring in the formation of interest in reading as the basis for education, development and upbringing of a harmonious personality // Lifelong education. 2023; 3(45): 81–86. (In Russ.).

Наставничество в истории педагогики имеет многовековую историю развития, подъема, спада, забвения и возрождения. Константин Дмитриевич Ушинский одним из первых сказал о роли воспитания и наставничества в профессии учителя и уделял значительное внимание значению личностных качеств гимназических педагогов, воспитателей и наставников, содержанию воспитательной работы. Средствами эстетического воспитания, по К. Д. Ушинскому, становятся окружающая природа и эстетика труда, уклад школьной жизни, нравственность отношений между учителем и учащимися в игре, учении, родной язык, устное народное творчество и художественная литература, различные виды искусства, пение, музыка, живопись [1].

Василий Александрович Сухомлинский, советский педагог-новатор, детский писатель, создатель педагогической системы, основанной на признании личности ребенка высшей ценностью, придавал большое значение этому условию в организации образовательно-воспитательного процесса.

Актуальность наставничества. Специалистам наставничество как инструмент кажется хорошо изученным и простым, учитывая опыт советского наследия, зарубежные и отечественные методические рекомендации. В настоящее время существует два основных подхода к наставничеству, обусловленные различными факторами: «наставничество как система» и «наставничество как культура». Но большинство российских организаций применяют первый, потому что он проще. Тем не менее «наставничество как культура» имеет прямое влияние на корпоративную культуру и ценности организации. Это программа личностного роста на уровне корпорации, затрагивающая все ресурсы, проникающая в умы сотрудников и процессы. Быть наставником — дело эмоционально непростое, требующее сил и времени, физической, но, главное, профессиональной и эмоциональной подготовки. Поэтому важно, чтобы наставник действительно хотел заниматься тем, чем он занимается. Напомним о важных качествах наставника:

- желание участвовать в программе в течение длительного времени;

- уважение к личности, ее способностям и праву делать свой собственный выбор в жизни. Очень важное качество для наставников обычных, работающих с коллегами и подростками;

- отсутствие синдрома супермена. Наставники не должны считать, что их собственные способы решения единственно верные или что участников-подчиненных-коллег надо спасать. Помогать — да. Спасать — нет;

- умение слушать и принимать различные точки зрения, просто слушая, задавая продуманные вопросы и давая наставляемым возможность исследовать свои собственные мысли с минимальным вмешательством;

- умение сопереживать, обладать эмпатией, осознанным сопереживанием текущему эмоциональному состоянию другого человека без потери ощущения происхождения этого переживания, что важно для ребенка и взрослого;

- быть гибкими и открытыми всему новому; готовыми измениться сами под влиянием совместной работы [2; 6].

Форма наставничества «учитель — учитель» и «библиотекарь — библиотекарь». «Учительство — это искусство, труд не менее титанический, чем труд писателя или композитора, но более тяжелый и ответственный. Воспитывает своими знаниями и любовью, своим отношением к миру», — писал Д. С. Лихачев. Культура как основа наставничества для участников образовательных отношений формирует ценности и правила межличностного взаимодействия, доверительного общения, продуктивного диалога, способность к творческому осмыслению собственной деятельности и получению результата. Креативный подход, иногда удачная фраза, рекомендованная книга или кинофильм могут мотивировать больше, чем рациональные доводы. Но сначала наставник должен изучить проблему, провести анкетирование, уточнить модель наставничества, составить ментальную карту, спрогнозировать возможные эффекты, результаты позитивного разрешения ситуации с помощью взаимопонимания и сотрудничества [4; 5].

Деятельность методического объединения (МО) школьных библиотекарей Центрального района Санкт-Петербурга в течение многих лет

направлена на совершенствование профессиональной деятельности и компетентности школьных библиотекарей как наставников и навигаторов в формировании комфортной читательской среды, не только обучающей выбирать книги, но и прививающей интерес к чтению хорошей литературы. Например, наставник и наставляемый вместе проводят мониторинг потребности в литературе и новых формах работы с читателями, используя методические рекомендации и опыт коллег; проводят школьные конкурсы чтецов, практические семинары, открытые мероприятия и конференции, разрабатывают сценарии и составляют программы, оформляют буклеты и сборники/дайджесты по материалам и презентациям участников. Включаясь в совместный проект, ставят и решают исследовательскую и творческую задачу в проектной деятельности, что помогает передать навыки и умения, способствует формированию творческого взгляда на мир, развивает коммуникативные навыки, мотивирует к саморазвитию и профессиональному росту.

В целях раскрытия старинных фондов и привлечения читателей в библиотеки коллеги создали презентации и видеоролик о раритетных изданиях своих библиотек «Шелестят страницы старых книг». В год 300-летия со дня рождения Петра I выпустили электронный журнал «Исторические выражения императора Петра I», подготовив с читателями заметки о достижениях петровского времени. Регулярно проходят обзорные презентации и выставки современной детской и профессиональной литературы на творческих встречах читательского клуба МО «Книгини». Эти информационные материалы можно использовать в библиотечной и педагогической работе.

Ежегодно в городском конкурсе проектов в рамках проведения Лихачевских чтений, организованных уже в 17-й раз совместно с юношеским читальным залом Российской национальной библиотеки и образовательными организациями Санкт-Петербурга, участвуют опытные и молодые педагоги и библиотекари, руководители исследовательских, информационных и творческих проектов по разным областям знаний: литературоведению, филологии, истории, культурологии, педагогике, искусству, музыке, биологии, меди-

цине, информационным технологиям, краеведению и экономике. Иногда в качестве кураторов проектов приглашаются специалисты и ученые из педагогических и медицинских вузов и литературных музеев Санкт-Петербурга, что придает проектам значимость и практическое значение (<http://center-имс.ru/?p=18154>).

Педагоги и библиотекари совместно готовятся к участию в профессиональном конкурсе или грантовом проекте «Твой бюджет в школах», что способствует раскрытию талантов, дает заряд энергии для достижения новых целей и повышает престиж профессии и библиотеки. Библиотечный проект является одним из наиболее действенных инструментов продвижения библиотеки и повышения ее статуса в образовании и воспитании молодежи. Грант помогает профинансировать наиболее интересные масштабные мероприятия, обновить и раскрыть информационно-библиотечное пространство, ресурсы и услуги с учетом потребностей современных пользователей. Именно такая творческая совместная деятельность педагогов и учащихся, библиотекаря и читателей должна являться условием эффективности взаимодействия и устойчивости результата. Например, в ГБОУ гимназия № 155 Центрального района Санкт-Петербурга разработан общешкольный проект на 2023–2024 годы «Центр гуманитарно-технологических практик „Точка опоры“», который включает в себя издательский центр, медиатеку, школьную библиотеку, конференц-зал, мультстудии, видеостудии. Медиаплан проекта представлен на сайте гимназии (<http://www.155gymspb.ru/реализация-проекта-в-рамках-грантового/>).

Основные работы по обновлению читального зала и медиатеки гимназии № 155 почти выполнены, они оснащены новыми столами и цифровой панелью. Библиотекарь вместе с читателями уже планирует интересные мероприятия с сентября 2023 года.

Гимназия при Государственном Русском музее (ГРМ) участвует в проекте «Твой бюджет в школах — 2022». Команда 10 «А» класса так отзывается о проекте «Дворец книг как перспектива будущего»: «Совместная работа с кураторами, создание аудио- и видеоматериалов,

составление сметы, заполнение паспорта проекта, разработка дизайна будущего пространства, а также 3D-модели библиотеки. Каждый из участников отдавал делу часть самого себя, не обращая внимания на усталость. Мы научились работать в команде, уважать мнение друг друга, быть открытыми и терпеливыми». Проект еще не завершен, пока идет подготовка помещений библиотеки к ремонту, закупается новое оборудование и техника.

Проект ГБОУ гимназия № 171 уже выполнен, появились обновленные рекреации для комфортного отдыха и занятий в малых группах. По замыслу авторов, «Реинкарнация рекреации» дает абсолютно каждому школьнику возможность как комфортно отдохнуть, так и с пользой провести перемену. Это дополнительное пространство, в котором можно организовать занятия в малых группах (например, по французскому языку); место, где можно пообщаться с друзьями, познакомиться, посмотреть фильм, почитать книгу, сделать домашнее задание, провести соревнование (по спидкубингу, шахматам), одновременно это коворкинг для совета старшеклассников.

Форма наставничества «методист — библиотекарь». «Люди — наш самый ценный актив», — гласит один из ключевых принципов бережливого производства, а это значит, что важной задачей успешной компании является создание условий для раскрытия потенциала сотрудников, развитие необходимых компетенций персонала, построение системы обучения, отвечающей потребностям организаций. Поэтому так актуальны сегодня информационно-методическое сопровождение и курсы повышения квалификации для формирования у библиотекаря или педагога-библиотекаря индивидуального стиля творческой деятельности, становление молодого и малоопытного специалиста как библиотекаря-профессионала, активного участника образовательно-воспитательного процесса. В рамках мероприятий Года педагога и наставника была разработана образовательная и рабочая программа для школьных библиотекарей района, и с января по апрель 2023 года на базе ГБУ ИМЦ Центрального района Санкт-Петербурга проведен

курс повышения квалификации для библиотекарей по дополнительной профессиональной образовательной программе в объеме 36 часов «Формирование профессиональной компетентности библиотекарей, педагогов-библиотекарей и заведующих библиотек/медиатек общеобразовательных организаций в период внедрения обновленного ФГОС», реализуемой в рамках государственного задания — 2022–2023.

Эта программа направлена как на обеспечение качественного изменения профессионального уровня теоретической и практической готовности библиотечных специалистов системы общего образования к освоению новых идей, концепций, технологий развивающейся информационно-библиотечной и образовательной сферы, так и на качественное изменение сознания библиотекарей как личностей, которые способны к формированию креативного мышления и внедрению инноваций в работу своих библиотек. Формирование и развитие информационной и медиаграмотности как ключевых показателей высокого уровня информационной культуры XXI века и компетентности библиотекаря, заложенных в стандартах, способствуют освоению интерактивных, эстетических, креативных и безопасных навыков использования ресурсов виртуального пространства для обучения, саморазвития и личностного роста. Программа также нацелена на решение проблем, возникающих у работников библиотек образовательных организаций, и поддержание творческой мотивации и профессиональной активности специалистов для положительного изменения качества библиотечного обслуживания и обновления библиотеки.

В процессе обучения слушатели программы обновили пакет нормативных документов школьной библиотеки в соответствии с новыми государственными приказами и распоряжениями в связи с изменениями в обновленных ФГОС НОО, ООО и СОО. На практических семинарах и мастер-классах они обучались и выполняли задания по функциональной грамотности, организации и оформлению традиционных и виртуальных выставок по принципу партиципаторной библиотеки, обзоров и плакатов с QR-кодами. На итоговом занятии слушатели представили

самопрезентации из опыта работы библиотеки по выбранной теме. Программа курса была выполнена в полном объеме, слушатели положительно ее оценили.

Форма наставничества «учитель — ученик» и «библиотекарь — читатель». Остановлюсь на системе отношений «библиотекарь — читатель», которая предполагает доверительное неформальное общение через сотворчество и воспитание. В настоящее время многие библиотекари активно участвуют в образовательно-воспитательном процессе, ведут классное руководство, проводят внеурочные занятия, помогают в проведении тестов по функциональной грамотности, ВПР, ОГЭ и ЕГЭ. Сотрудничают с городскими библиотеками, например, учащиеся ГБОУ № 169 выпустили авторскую книгу по рассказам про Шерлока Холмса «Новый взгляд на классику: Шерлок-зин», попробовали нарисовать собственные одностраничные комиксы про А. С. Пушкина. Читатели ГБОУ № 204 вместе с творческим библиотекарем и педагогами провели телемост «Читаем вместе с Хабаровском», игру по станциям «Загадки Изумрудного города», квест на английском языке по книге Л. Кэрролла и другие. Библиотекарь с читателями провела большую предварительную работу по составлению вопросов, оформлению реквизита и костюмов, чтобы в библиотеке всегда было уютно, интересно и захотелось почитать и поиграть!

Библиотекари как наставники готовят учащихся к ежегодным конкурсам, подбирают тексты, организуют и проводят школьные туры: городского конкурса чтецов для начальных классов «Разукрасим мир стихами», чемпионата юных чтецов «Страница-19», Всероссийского конкурса чтецов «Живая классика», «Альберт Лиханов — книги на все времена» и других, приобщая учащихся к чтению и творчеству. Готовят сценарии и снимают буктрейлеры по прочитанным книгам для участия в городском фестивале буктрейлеров, руководят или курируют проекты, участвующие в ежегодных Лихачевских чтениях и конференциях, проводимых юношеским читальным залом Российской национальной библиотеки в целях реализации Концепции Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения в РФ

на 2017–2026 годы, Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года средствами проектной и творческой деятельности образовательных организаций Санкт-Петербурга.

Многолетнее сотрудничество школьных и городских библиотек в рамках корпоративной общности дает возможность не упустить ни одного ребенка, совместными усилиями привлечь его к чтению. Весь библиотечный фонд города — для наших читателей!

Обратное наставничество: молодые сотрудники обучают опытных. Современное общество быстро меняется, и «наставничество в ближайшем будущем перевернется наоборот»: «Старшему поколению будет принадлежать роль хранителя преемственности в культуре и духовности, а технологическое наставничество возьмут на себя молодые и помогут войти старшим в новый мировой технологический цикл» [3].

Обратное наставничество — это нестандартный метод обучения персонала, когда младшие сотрудники учат старших — фактически своих же наставников. Модель такого взаимного наставничества можно назвать «Творческий тандем». Тандем работает совместно, с разделением ответственности за результат, становясь единой рабочей командой. Молодые сотрудники быстрее осваивают новые технологии — и руководителю остается лишь задать им нужные вопросы. Например, при подготовке и оформлении школьных мероприятий, предметных недель, литературных вечеров, выставок и квестов опытные педагоги и библиотекари успешнее создают сценарии, наполняют их содержанием, подбирают тексты и вопросы, а молодые — быстрее форматируют презентации и видеоряд, наполняя звуком и фоном для заставки ролика или сцены. При этом они не замечают, как в совместной работе наличие профессиональных знаний и практических умений дополняют и развивают друг друга, приводят к положительному результату. Можно сказать, что именно культура наставничества как инструмент образования позволяет организовать полноценный процесс передачи знаний, умений и навыков для всех участников образовательно-воспитательного процесса.

Список источников

1. *Ичетовкина Н. М.* Идеи К. Д. Ушинского в исследовании феномена классного наставничества в отечественной дореволюционной гимназии // Образование и воспитание. 2015. № 5 (5). С. 12–14. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/18/343/>
2. Каким должен быть наставник — 5 основных критериев. URL: <https://rsv.ru/blog/kakim-dolzhen-byt-nastavnik-5-osnovnyh-kriteriev/>
3. *Матыкин С., Прохорова О.* Союз опыта и молодости // Директор школы. 2021 № 8. С. 33–38.
4. Методические рекомендации по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях. СПб.: СПб АППО, 2021.
5. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения»: информационно-метод. материалы / авт.-сост. Л. Н. Нугуманова, Т. В. Яковенко. 2-е изд., доп., перераб. Казань: ИРО РТ, 2020.
6. *Тихомирова Н. В.* К вопросу о содержании профессиональных компетенций наставника // Академический вестник. Вестник СПб АППО. 2022. № 2. С. 61–64. URL: <https://spbappo.ru/svedeniya-ob-obrazovatelnoy-osnovnyye-svedeniya/nauchnaya-deyatelnost/akademicheskij-vestnik/>

Статья поступила в редакцию 23.06.2023; одобрена после рецензирования 03.07.2023; принята к публикации 26.07.2023.

The article was submitted 23.06.2023; approved after reviewing 03.07.2023; accepted for publication 26.07.2023.

ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА

Научная статья
УДК 37.035

ПРАВОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПОСРЕДСТВОМ ЧТЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Татьяна Павловна Браун

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия, braun.t@mail.ru

Аннотация. Статья рассматривает актуальные вопросы правового просвещения несовершеннолетних посредством чтения литературы как специальной, так и художественной.

Ключевые слова: чтение, несовершеннолетний, правовое просвещение, правовая грамотность, подросток

Для цитирования: Браун Т. П. Правовое просвещение несовершеннолетних посредством чтения в образовательных организациях // Непрерывное образование. 2023. № 3 (45). С. 87–90.

EDUCATION AND SOCIALIZATION OF A HUMAN

Original article

LAW EDUCATION OF MINORS THROUGH READING IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Tatyana Pavlovna Brown

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia, braun.t@mail.ru

Abstract. The article considers topical issues of law education of minors through reading literature, both special and fiction.

Keywords: reading, minor, legal education, legal literacy, adolescent

For citation: Brown T. P. Law education of minors through reading in educational institutions // Lifelong education. 2023; 3(45): 87–90. (In Russ.).

В современном мире одним из способов получения информации, в том числе правовой, является чтение. По мнению А. С. Гавриловой, чтение, размышления над прочитанными произведениями — главная составляющая саморазвития личности, грамотной речи, умения общаться, спорить и отстаивать свою точку зрения [2, с. 212].

Чтение подростков сегодня переживает очень серьезные перемены, которые носят глубинный характер. Н. А. Стефановская считает, что читательская активность подростков меняется под влиянием социальной ситуации: ускоряющийся темп жизни, расширение форматов получения информации за счет компьютерных технологий, увеличение учебных нагрузок, общий дефицит времени ведут к перераспределению пропорций между подростками с высокой и средней читательской активностью, но доля совсем нечитающих существенно не меняется [10].

Читательский портрет подростков обусловлен возрастной и психологической спецификой этого периода становления личности и характерными особенностями поколения. Представители поколения Z значительно отличаются от предыдущих поколений. Это дети мультимедийных технологий, поколение, родившееся в информационном обществе. Они нетерпеливы и сосредоточены в основном на краткосрочных целях, при этом они более ориентированы на потребление и более индивидуалистичны и менее амбициозны, чем представители предыдущих поколений.

Основной отличительной особенностью нового поколения является клиповое мышление (оперирование только смыслами фиксированной длины и невозможность или затруднения при работе с семиотическими структурами произвольной сложности). Такое мышление вырабатывается при длительном потреблении информации в мозаичном и препарированном виде через музыкальные каналы, СМИ, интернет. Внешне это проявляется в невозможности длительное время сосредотачиваться на какой-либо информации, сниженной способности к анализу, что отражается на читательской активности.

Поведение несовершеннолетних связано как с возрастными особенностями, так и с индивидуальными; повышенная эмоциональная возбуди-

мость, импульсивность, двигательная и вербальная активность, внушаемость, подражательность, обостренность чувства независимости, негативизм, неуравновешенность возбуждения и торможения, недостаточность жизненного опыта и связанный с этим низкий уровень самокритичности, отсутствие всесторонней оценки жизненных обстоятельств и т. д. могут приводить к правовому нигилизму. Неограниченный доступ к информации придает им уверенности в своих взглядах, которые далеко не всегда правильны, как следствие, могут привести к противоправным действиям.

Л. М. Мануйлова и А. С. Максимов считают, что формирование правовой грамотности подростков следует рассматривать как элемент формирования общей функциональной грамотности, связывающей получаемые знания и соответствующие им умения и выбора ими модели поведения [9, с. 99].

Правовые знания особенно необходимы несовершеннолетним с низкой правовой грамотностью, именно они чаще всего становятся преступниками или жертвами преступления.

Данные мониторинга «Выявление причин и условий совершения учащимися преступлений и правонарушений», проведенного в 2022 году, показали, что 55% опрошенных несовершеннолетних, совершивших правонарушения, затруднились объяснить обстоятельства совершения преступления (правонарушения), 62% подростков считают, что правовые знания о последствиях совершения преступления (правонарушения) позволяют устранить (предупредить) правонарушения (преступления).

Приоритетными способами получения информации о законах, нормах и правилах поведения являются родители (69%), школа (63%), СМИ (49%) и самостоятельный поиск правовой информации (25%).

При этом поиск информации в основном ведется в библиотеках, часто на электронных или правовых сайтах. Но подростку требуется помощь в ориентации по поиску нужных изданий и информационная поддержка читательского интереса, в том числе и библиографическая. Мир книг многообразен, и не всегда легко сориентироваться в этом обширном мире.

Можно порекомендовать для использования в работе со школьниками следующие издания.

Интересна для использования в работе со школьниками старше 12 лет книга Виллемса Мо «Не дай голубю водить автобус», вышедшая в издательстве «Карьера Пресс» в 2015 году [1]. Это своеобразный тренинг, написанный в юмористической форме, о том, что если нельзя, то нельзя, позволяющий научиться говорить «нет».

В издательстве «Рипол-Классик» в 2019 году вышел «Иллюстрированный уголовный кодекс для подростков» [11], адресованный старшему школьному возрасту, в нем приводятся статьи закона, согласно которым наступает уголовная ответственность с 14 и с 16 лет. В доступной форме описываются сложные вещи.

Издательство Санкт-Петербургского научно-практического института психологии толерантности в 2009 году выпустило иллюстрированный сборник «О законе детям: Уголовный кодекс» [4], в котором содержание некоторых статей Уголовного кодекса дается с картинками из сказок и русскими пословицами и поговорками.

Будет полезно познакомиться с серией книг о праве для более младшего возраста:

- «Первоклассные истории о правах». Итог совместной работы детской писательницы и юристов, педагогов, психологов. В издании приводятся необычные факты, предлагаются творческие, способные увлечь первоклассника задания для знакомства ребенка с миром права в игровой форме [8].

- «Увлекательные истории о правах» знакомят с Международной конвенцией о правах ребенка, а также с основными статьями Конституции Российской Федерации [7].

- «Истории о правах» призвана научить ребенка уважать себя и других людей, свободно размышлять, сопереживать, помогать тем, кто в этом нуждается [6].

- Существует интернет-проект для несовершеннолетних «Подросток и закон» (<https://podrostok.edu.yar.ru/>), в котором есть раздел мультимедиабиблиотека «Понять, чтобы помочь», множество другого полезного материала, содержащегося в его разделах (права, обязанности

и ответственность, правовой дайджест, законы улицы, интернет-угрозы и правовая викторина, юридическая консультация и др.).

Телевидение может «закрыть собой» ребенка от книги, но также способно привлечь его к книге. Надо только суметь этой способностью воспользоваться. Речь идет о том, чтобы от просмотра интересной передачи перекинуть мостик к чтению школьника — предложить ему прочитать книгу на тему передачи, которая увлекла [5].

Совместные мероприятия библиотеки, школы и сотрудников полиции окажут действенную помощь в организации комплексной работы по профилактике правонарушений несовершеннолетними для лучшего усвоения правовой информации подростками.

Интересен опыт деятельности Клубов юных друзей правопорядка в образовательных организациях. Ежегодный конкурс, имеющий в том числе номинацию «Сказка», показал не только начитанность школьников и правовую грамотность, но и их творческие способности по созданию литературных произведений.

Школьники представляют на ежегодный городской конкурс сказки и другие свои произведения правовой направленности, часто иллюстрированные, например: сборник сказок о необходимости знать и соблюдать законы (ГБОУ № 574 Невского района), сказка об обретении пути добра и справедливости «Таинственный побег» (ГБУДО ЦППС Кировского района); «Прокота Баламута» (ГБОУ № 391 Красносельского района); «Как лесные жители дома лишились» (ГБОУ № 122 Центрального района); «Счастливая страна» (ГБОУ № 350 Невского района); «Заяц, белка и скворец» (ГБОУ № 195 Адмиралтейского района), сборник сказок и рассказов «Соблюдай закон» (ГБОУ № 322 Фрунзенского района) и др.

Правовое просвещение несовершеннолетних является насущной необходимостью в образовательных организациях. Школа, семья, библиотека, развивая подростка как читателя, поддерживая и направляя его читательскую активность, формируют у него правовую грамотность, способствуют интеллектуальному и духовно-нравственному саморазвитию.

Список источников

1. *Виллемс М.* Не дай голубю водить автобус. М.: Карьера Пресс, 2015.
2. *Гаврилина А. С.* Читатель-подросток: что интересное и полезное порекомендовать для чтения // Молодой ученый. 2021. № 7 (349). С. 212–214. URL: <https://moluch.ru/archive/349/78496/>
3. *Иванова Г.А., Тихомирова И.И.* Психология чтения школьников: учебно-методическое пособие для педагогов-библиотекарей. М.: РШБА, 2016.
4. *Кириченко А.В.* О законе детям. Уголовный кодекс. СПб.: СПбНПИПТ, 2009.
5. *Ковалевская Н.И., Петрова Л.И.* Влияние видеокультуры на читательские предпочтения детей и подростков // Труды БГТУ. 2017. Сер. 4. № 2. С. 108–116.
6. *Лаврова С.А., Кропанева Е.М., Романова И.Е.* Истории о правах: учеб. пособие для начальной школы. Екатеринбург: Сократ: Учебная книга, 2006. Кн. 4.
7. *Лаврова С.А., Кропанева Е.М., Романова И.Е.* Увлекательные истории о правах: учеб. пособие для 2–3 классов. Екатеринбург: Сократ: Учебная книга, 2004.
8. *Лаврова С.А.* Первоклассные истории о правах. Екатеринбург: Сократ: Учебная книга, 2003.
9. *Мануйлова Л.М., Максимов А.С.* Формирование правовой грамотности подростков как педагогическая проблема // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2021. Т. 15. № 3. С. 95–101.
10. *Стефановская Н.А.* Подросток как читатель: возможности педагогического влияния // Вестник Тамбовского ун-та. Сер. Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 188.
11. *Узорова О.В.* Иллюстрированный уголовный кодекс для подростков. М.: Рипол-Классик, 2019.

Информация об авторе

Т. П. Браун — кандидат педагогических наук

Information about the author

T.P. Brown — Candidate of Pedagogical Sciences

Статья поступила в редакцию 23.06.2023; одобрена после рецензирования 03.07.2023; принята к публикации 26.07.2023.

The article was submitted 23.06.2023; approved after reviewing 03.07.2023; accepted for publication 26.07.2023.

Научная статья
УДК 373.5

**ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ**

Светлана Владимировна Букреева

Ленинградский областной институт развития образования, Санкт-Петербург, Россия, s.bukreyeva@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования читательской грамотности школьников средствами регионалистики. Предлагаемый автором материал посвящен современным подходам к историко-культурному краеведению и методике его изучения в школе.

Ключевые слова: чтение, проект, обучающиеся, ФГОС, историко-культурное краеведение, историзм мышления, тоpos, геопоэтика

Для цитирования: Букреева С.В. Формирование читательской грамотности школьников в процессе изучения историко-культурного краеведения // Непрерывное образование. 2023. № 3 (45). С. 91–97.

Original article

**FORMATION OF READING LITERACY OF SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS
OF STUDYING HISTORICAL AND CULTURAL LOCAL HISTORY**

Svetlana Vladimirovna Bukreeva

Leningrad Regional Institute for the Development of Education, St. Petersburg, Russia, s.bukreyeva@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the problems of forming the reading literacy of schoolchildren by means of regional studies. The material proposed by the author is devoted to modern approaches to historical and cultural local history and methods of studying it at school.

Keywords: reading, project, students, Federal State Educational Standards, historical and cultural local history, historicism of thinking, topos, geopoetics

For citation: Bukreeva S.V. Formation of reading literacy of schoolchildren in the process of studying historical and cultural local history // Lifelong education. 2023; 3(45): 91–97. (In Russ.).

Родная речь — первые слова о мире, который осваивает человек. Поэзия родной земли — искусство, с которого начинается путь человека к прекрасному. И потому их «непостижимая власть над сердцем человека» сопутствует познанию мира, неизменный спутник на жизненном пути. Литературе малой родины в школьном курсе уделяется немного внимания. Как правило, это отдельные сюжеты, факультативное знание. Между тем, рассматривая содержание современного образования, требования к нему общества, стоит обратиться к этому неисчерпаемому источнику благотворного влияния на личность. «В глубоком колодце вода не кончается», — гласит водская поговорка. Водь — древнейший народ, поселившийся на территории современной Ленинградской области почти две тысячи лет назад. Сегодня он один из самых малочисленных, но его фольклор — неисчерпаемый в своей глубине кладезь мудрости.

Среди многообразия методологических подходов в регионалистике в статье и в рамках предложенной темы наиболее приемлемы теории топоса и геопоэтики. Остановимся на них подробнее.

Географический ландшафт и течение истории Ленинградской области позволяют говорить о нем как об особом смысловом топосе, то есть едином художественном способе освоения внутреннего мира человека в его многоплановых связях с действительностью. Проблема функционирования этого понятия в литературе была поставлена немецким филологом Эрстом Робертом Курциусом в книге «Европейская литература и средневековье» (1948) [1; 3; 4; 10].

Отечественный литературовед А. М. Панченко утверждал, что в топосах «нераздельно слиты аспект поэтический и аспект нравственный», они являются «хранилищами культурной традиции» [9, с. 142]. Это свойство топоса особенно важно для его введения в методологию отечественной педагогики.

Исследованию топосов в литературе способствует становление и развитие геопоэтики как одной из теорий современной регионалистики. Геопоэтика — это новое понятие, приобретающее черты научного термина и охватывающее разнообразнейшие творческие способы взаимодействия человека с географическим пространством, с территориями и ландшафтами: литера-

турно-художественные, проективно-прикладные, научно-исследовательские и иные. В наиболее общем научном определении геопоэтика — это «работа с ландшафтно-территориальными (географическими) образами и/или мифами». Термин «геопоэтика» ввел шотландско-французский поэт К. Уайт в 1970 году. На протяжении долгого времени складывались «ландшафтные мифы», формировалась «философия пространства», развивалась и «мифогеография». Образ пространства в индивидуальном творчестве того или иного писателя все чаще становился предметом отдельных исследований. Так сложилось определение геопоэтического образа — индивидуально-творческого художественного образа территории как единого целого.

По мнению современного литературоведа В. В. Абашева, «культура не только развивается во времени, но и размещается в пространстве, взаимодействует с ним, определяя формы его восприятия. И речь в таком случае идет о пространстве не в метафорическом, а в самом буквальном смысле слова — о пространстве географическом, в котором живет, распространяется и которое осваивает национальная культура. <...> Так, в русской культуре есть геопоэтические образы Петербурга и Москвы, Крыма, Кавказа, Сибири, Урала, Поморья и т. п.» [1]. Среди отечественных исследователей геопоэтики, помимо В. В. Абашева (литература Урала), отметим И. Сида (геопоэтика Крыма), Е. Ш. Галимову (северный текст), которые уточнили особенности этой методологии для русской культуры (см. подр.: [1; 3; 4; 10]).

На сегодняшний день существует множество работ, посвященных Петербургу как топосу, но подобных универсальных основательных работ о Ленинградской области пока нет. При этом педагоги непрерывно ищут и обретают новые формы работы с региональными фольклорными и литературными текстами на уроках и во внеурочной деятельности. Следует вести работу с топосом как единством образа и его нравственного содержания, выбирая при этом современные образовательные технологии и требования образовательного стандарта, например, при формировании и оценивании читательской грамотности — метапредметной компетенции,

от которой напрямую зависят и личностные результаты ФГОС.

Функциональная грамотность вошла в состав государственных гарантий качества основного общего образования во ФГОС в его последней обновленной версии. Здесь функциональная грамотность определяется как «способность решать учебные задачи и жизненные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности» [12, с. 29]. Таким образом компетентные в этой области ученики должны понимать, как полученные в школе знания и умения помогут в будущем найти профессию и свое место в жизни. Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности — 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. Она является важнейшим компонентом функциональной грамотности, обеспечивая возможность овладения остальными ее составляющими.

Как указано в документах, ФГОС «разработан с учетом региональных, национальных и этнокультурных особенностей народов РФ, ориентирован на изучение обучающимися многообразного цивилизационного наследия России, представленного в форме исторического, социального опыта поколений россиян, основ духовно-нравственной культур народов Российской Федерации...» [12, с. 4]. Это дает основание обратиться к историко-культурному наследию регионов России, которое существенно дополняет и расширяет границы содержания общего образования. Региональные тексты оказывают на читателя непосредственное яркое эмоциональное воздействие: в них оживает, получает значимость для большой истории судьба малой родины.

Оценивание читательской грамотности сосредоточено на навыках чтения, которые включают в себя поиск, выбор, интерпретацию, интеграцию и оценку информации из всего спектра текстов, связанных с ситуациями, которые выходят за пределы класса. Формируется и оценивается понимание информации из многочисленных разнообразных текстовых или других источников,

что предусматривает сформированность таких умений, как анализ, синтез, интеграция и интерпретация информации, сравнение информации, полученной из разных источников, оценка достоверности текстов, интерпретация и обобщение информации из нескольких отличающихся (а иногда противоречащих по содержанию) источников. Эти базовые навыки сформулированы во ФГОС как «работа с информацией» [12, с. 49]. Важно отметить, что формируется и оценивается умение работать с составными (несплошными) текстами, структура которых специфична по способу предъявления информации на основе тематического единства с текстами разных видов.

Формирование читательской грамотности включено в метапредметное содержание образования в целом. Однако наиболее полно и многоаспектно работа с читателем происходит на уроках словесности, построенных на «преимуществах с курсом литературного чтения на уровне начального образования, межпредметных связей с курсом русского языка, истории и предметов художественного цикла, что способствует развитию речи, историзма мышления, художественного вкуса, формированию эстетического отношения к окружающему миру и его воплощению в творческих работах различных жанров» [11, с. 5–6]. В современной методике преподавания литературы выделяют следующие критерии для уровней литературного развития обучающихся: начитанность школьника, уровень его читательских интересов и потребностей; объем историко- и теоретико-литературных знаний и умение применять их при анализе текста; развитость читательского восприятия; умение анализировать художественное произведение; умения, связанные с литературно-творческой деятельностью обучающихся. Заметим, что показатели многообразны и содержат как литературоцентричные, так и социологические параметры читательской культуры.

Отдельно стоит обозначить современные подходы к понятию «текст». С появлением виртуальной реальности, цифрового текста формат чтения дополнился чтением в электронной среде. Это требует от читателей использования новых когнитивных и коммуникативных стратегий. Т.Е. Беньковская справедливо отмечает, что в наши дни «отчетливо

видна тенденция качественного изменения природы текста как такового: на смену вербальной линейной конструкции, дополненной элементами простейшей графики (таблицы, схемы, диаграммы), приходят тексты, для которых характерны синтез мультимедийности и вербальных структур, активное использование гиперссылок, инфографики и других знаков и элементов выражения смысла» [2]. Это явление исследователи, и в частности Е. И. Казакова, относят к текстам «новой природы», под которыми подразумевают «мысль, зафиксированную на каком-либо носителе, для отображения которой используется связная последовательность разнородных символов (знаков вербальной и невербальной природы)» [6, с. 8]. Как правило, это текст из интернета, грамотная работа с которым является необходимым современным навыком.

Сформировать эти навыки нужно в школе. И потому задания по формированию читательской грамотности включают два параметра: текст и задачу, объединенные контекстом. Контекстные задания обращены к внепредметной области, всегда к жизненной ситуации. Формулировка задания отличается новизной и неопределенностью решения, ситуация требует осознанного самостоятельного выбора модели ответа, решения, вопросы предполагают перевод с языка быденного на язык предметной области, используются разные способы представления информации: рисунки, таблицы, комиксы, реальные данные, величины и единицы измерений и т. д. Таким образом, предметом формирования и измерения является чтение как сложноорганизованная деятельность по восприятию, пониманию и использованию текстов.

Еще важнее содержательный аспект выбираемых для этой работы текстов. Согласно Федеральному закону от 31 июля 2020 года № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон „Об образовании в Российской Федерации“ по вопросам воспитания обучающихся», и в частности п. 2 ст. 2: «Воспитание — деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах

человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [13]. Столь емкая формулировка сути современного образования должна поддерживаться его содержанием.

В вопросе о выборе текстов для учебного занятия приоритетным является целостно-ценностный подход, суть которого и состоит в доминировании полезных для становления внутреннего мира ребенка, его личности материалов.

Ленинградская область имеет более чем двухтысячелетнюю историю. Водь, карелы, вепсы, ижоры, финны-ингерманландцы, славяне населяли эти территории с незапамятных времен, создавая уникальную полиэтническую многоконфессиональную культуру. Здесь, в Старой Ладогe (год основания 753-й), зарождалась российская государственность, когда на русские земли вступил Рюрик. Средневековые крепости Копорье (1237), Выборг (1293), Корела (1294), Орешек (1323), Ивангород (1492) обороняли рубежи государства на протяжении нескольких столетий, оберегали их и в трагические годы Великой Отечественной войны, создавая прочную опору исторической памяти нашего народа. Монастыри, памятники деревянного зодчества, дворцы и усадьбы являются средоточием духовной и культурной памяти поколений, придавая особый колорит современной Ленинградской земле. А сколько ярких образных определений имеют разные ее уголки: «Земля Велеса», «Сказочная Вепсария», «Колыбель российского флота», «Крепкий Орешек», «Приют для добрых душ» и т. д. Очевидно, что запечатлевшие это наследие публицистические историко-культурные тексты, художественные произведения, произведения живописи и музыки обладают большим потенциалом для решения воспитательных задач ФГОС.

На базе Ленинградского областного института развития образования при активном участии педагогов Ленинградской области были подготов-

лены учебные и научно-методические издания краеведческой направленности для начальной и средней школы. Расширяя пространство урока, они дают знания о малой родине, обращены к метапредметным навыкам, обладают межпредметным потенциалом, формируя, в частности, и читательскую грамотность.

Для младшей школы сотрудниками ЛОИРО совместно с издательством «Русское слово» был выпущен учебно-методический комплекс «Жемчужины земли Ленинградской» [5], куда входят учебное пособие для учащихся 1–4-х классов (авторы С. В. Букреева, Л. А. Задоя, В. А. Соколова, В. М. Данилина), тетрадь для творчества (авторы О. Н. Мостова, В. М. Данилина, С. П. Полуэктова) и методическое пособие. Комплекс знакомит ребят с историей, культурой, традициями народов Северо-Западной части России, а также населения Ленинградской области. Издание может быть использовано для организации внеурочной деятельности, а также для совместного чтения и творчества первоклассника и взрослого. Информация представлена в виде учебных текстов (публицистических, художественных), а также иллюстраций и репродукций, заданий, «словарика», справочных материалов. Ребята работают и с государственной символикой — герб, гимн, флаг; изучают символику районов области. Творческая, познавательная и игровая деятельность здесь сочетаются, постепенно приучая начинающих учеников школы к активному познанию родной истории.

На базе МОУ «Ново-Девяткинская СОШ № 1» Всеволожского района в 2019–2022 годах работала региональная инновационная стажировочная площадка «Формирование читательской компетентности современного школьника в условиях ФГОС средствами литературного краеведения». При поддержке директора школы, заслуженного учителя РФ Г. Ф. Мартыновской было апробировано и выпущено учебно-методическое пособие «Образ Всеволожского района в литературе» (составители С. В. Букреева, А. И. Дунев, Л. М. Павлоградская) [7]. Книга построена по принципу хрестоматии и включает в себя тексты разной природы, которые сопровождаются практикумом в виде системы вопросов и заданий. Каждый раз-

дел хрестоматии посвящен какому-либо уголку Всеволожской земли. В конце каждого раздела есть вопросы и задания для совершенствования навыка работы с разными типами информации. Изучение научно-популярных краеведческих текстов формирует умения и компетенции, связанные с извлечением информации из прочитанного. Выполняя задания по объяснению заголовка, составлению краткого или развернутого плана текста, объяснения отдельных высказываний, ученики приобретают важнейшие метапредметные навыки: понимание различных уровней текстовой информации, возможностей ее свертывания и развертывания. Работа над художественными текстами связана с пониманием и интерпретацией образов.

Для 5–9-х классов коллективом педагогов Ленинградской области были подготовлены материалы к хрестоматии «Образ Ленинградской земли в литературе. Карельский перешеек» (составители С. В. Букреева, А. И. Дунев, Ю. А. Дунева, Т. Я. Алеева, Т. В. Степченкова, Л. А. Борисова, Л. М. Павлоградская, М. Л. Стекольников (ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2023) [8]. Представленные в пособии тексты предполагают как самостоятельное чтение обучающимися, так и системную работу под руководством педагога. Материалы пособия могут стать отправной точкой для организации исследовательской и поисковой деятельности школьников в работе над литературным краеведением. После каждого раздела предложены задания и темы для творческих проектных работ, которые могут быть выполнены учениками индивидуально или в группах. Одна группа вопросов и заданий ориентирована на формирование функциональной читательской грамотности, другая — на литературное и речевое развитие. Наряду с научно-популярными информативными фрагментами присутствуют художественные описания, а также поэтические произведения. Для формирования представления об историческом облике территории предложены репродукции картин русских художников. Другой аспект работы с текстом связан с сопоставлением текста, написанного в прошлом, с наблюдаемой картиной. В хронологической работе над текстом помогут иллюстрации, дающие представление о прошлом,

и фотографии, отражающие настоящее (или не-далекое прошлое). Диахронический подход к информации сочетается с историко-литературным отношением к произведениям. Текстами особой природы являются включенные в издание списки источников и краткие сведения об авторах. Благодаря этим разделам педагог всегда может установить период создания текста, предлагаемый для работы, а ученики расширить свои знания об источниках информации. Информация о книгах и авторах поможет в организации литературно-краеведческой работы. В издании предлагаются такие технологии работы, как сочинение в жанре путевого очерка, экскурсия, квест, кроссинг, лонгрид. Местный литературный материал, значимый для определенного населенного пункта или района, может стать основой для регионального компонента образовательной программы основного или дополнительного образования.

Таким образом, перечисленные выше формы и технологии работы с текстом соответствуют заявленным результатам ФГОС в части работы с информацией. Они формируют применение различных методов, инструментов и запросов при поиске и отборе литературной и другой информации; умение ее выбора, анализа, систематизации и интерпретации; а также аргументацию, эффективное оценивание надежности информации по предложенным критериям. Кроме того,

происходит формирование метапредметных результатов — универсальных учебных действий — базовых логических и базовых исследовательских.

Отдельно стоит отметить работу по развитию эмоционального интеллекта. В процессе восприятия лирического или прозаического произведения о малой родине у учащихся развивается способность различать и называть собственные эмоции, выявлять и анализировать причины эмоций, ставить себя на место другого человека, понимать мотивы и намерения другого, анализируя примеры из художественной литературы.

В современном мире человеку необходимо уметь находить информационно-смысловые взаимосвязи объединенных одной темой текстов разного типа и формата, соотносить и критически оценивать информацию из разных текстов с внетекстовыми фоновыми знаниями. Все это необходимо для жизни, саморазвития, самообразования.

Сознавая важность владения современными технологиями и стратегиями работы с текстом, в первую очередь необходимо сознавать их значение для формирования духовно-нравственных ценностей: патриотизма, гражданственности, добродетелей и моральных ориентиров. Предложить подрастающему поколению материал, обладающий мощной воспитывающей силой и одновременно содержащий эстетический идеал, — наша задача.

Список источников

1. *Абашев В. В.* Русская литература Урала. Проблемы геопоэтики. Пермь, 2012.
2. *Беньковская Т. Е.* Тексты «новой природы» и возможность их использования в литературном образовании современных школьников // Теория и методика обучения и воспитания. 2017. № 3 (36). Июль — сентябрь. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teksty-novoy-prirody-i-vozmozhnost-ih-ispolzovaniya-v-literaturnom-obrazovanii-sovremennyh-shkolnikov/viewer>
3. Введение в геопоэтику. Одиночные экспедиции в океане смыслов. М.: Арт-Хаус-Медиа, 2013.
4. Геопоэтика Севера в русской литературе и текстах культуры народов циркумполярного мира: сб. науч. ст. / М-во образования и науки Арханг. обл., Сев. (Аркт.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова, Центр сравнит. религиоведения и этносемиотики, Науч.-образоват. центр «Ломоносов. дом». Архангельск, 2016.
5. Жемчужины земли Ленинградской. Подарок для первоклассника. Комплект / сост. С. В. Букреева, В. М. Данидина, Л. А. Задоя, В. А. Соколова. М.: Русское слово, 2022.
6. *Казакова Е. И.* Тексты новой природы: закономерности и технологии развития современной грамотности в условиях качественной модернизации современного текста // На путях к новой школе. 2014. № 1. С. 8–9.
7. Образ Всеволожского района в литературе / сост. С. В. Букреева, А. И. Дунев, Л. М. Павлоградская: учебно-методическое пособие. СПб.: Виктория плюс, 2021.

8. Образ Ленинградской земли в литературе. Карельский перешеек / сост. С. В. Букреева, А. И. Дунев, Ю. А. Дунева, Т. Я. Алеева, Т. В. Степченкова, Л. А. Борисова, Л. М. Павлоградская, М. Л. Стекольников. СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2023.

9. *Панченко А.М.* О русской истории и культуре. М.: Азбука, 2000.

10. *Сид И.* Геопозитика Крыма. URL: <https://politconservatism.ru/articles/geopoetika-kryma>

11. Федеральная рабочая программа основного общего образования предмета «Литература». Для 5–9 классов образовательных организаций. М., 2022. // Единое содержание общего образования. URL: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenty.htm

12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Минпросвещения от 31.05.2021 № 287. Изменения от 12.07.2022. Приказ Министерства просвещения № 568 // Единое содержание общего образования. URL: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenty.htm

13. Федеральный закон от 31 июля 2020 года № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон „Об образовании в Российской Федерации“ по вопросам воспитания обучающихся». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075>

Информация об авторе

С.В. Букреева — кандидат филологических наук

Information about the author

S.V. Bukreeva — Candidate of Philological Sciences

Статья поступила в редакцию 23.06.2023; одобрена после рецензирования 03.07.2023; принята к публикации 26.07.2023.

The article was submitted 23.06.2023; approved after reviewing 03.07.2023; accepted for publication 26.07.2023.

Научная статья
УДК 37.025

О ВОСПИТАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Вадим Евгеньевич Пугач

Институт педагогики Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, Россия, vadim_pugach@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам воспитания читательской грамотности в общеобразовательной школе и наиболее часто встречающимся в этом процессе методическим ошибкам.

Ключевые слова: читательская грамотность, публицистический текст, художественный текст, читатель, автор, метафора, аллегория

Для цитирования: Пугач В. Е. О воспитании читательской грамотности // Непрерывное образование. 2023. № 3 (45). С. 98–101.

Original article

ABOUT THE EDUCATION OF READING LITERACY

Vadim Evgenievich Pugach

Institute of Pedagogy, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia, vadim_pugach@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the issues of educating reading literacy in a general education school and the most common methodological errors in this process.

Keywords: reading literacy, journalistic text, literary text, reader, author, metaphor, allegory

For citation: Pugach V. E. On the education of reader literacy // Lifelong education. 2023; 3(45): 98–101. (In Russ.).

Понятие «читательская грамотность» имеет отношение не только к прямой возможности чтения текста на знакомом языке и его буквального понимания. Собственно, буквальное понимание хорошо только при чтении инструкций. Приведем навскидку несколько примеров из научной литературы, когда буквальное понимание разрушает текст и может породить коммуникативную неудачу в общении читателя и автора.

«...Интерес к эволюции языка в генеративной грамматике не угасал с момента возникновения этого научного направления» [7, с. 8–9]. Процитированная часть фразы содержит как минимум четыре метафоры. Конечно, мы легко допускаем, что интерес может угаснуть или разгореться, язык (не в значении части тела) — эволюционировать, как какой-нибудь вид животного или растения, грамматика — быть порождающей, а направлением мы называем не только то, что относится к движению в пространстве. Но если представить, что требуется именно буквальное понимание каждого из слов, вполне ясный текст превратится в трудно разгадываемый ребус.

«Совершив еще более радикальный разрыв с прошлым, квантовая механика изменила сам язык, который мы используем для описания природы...» [1, с. 8]. Мало того что «прошлое» — это субстантивированное прилагательное, что уже дает нам переносное значение, но с ним, оказывается, можно совершить «разрыв» (хотя мы осознаем линейное время как нечто недискретное), который к тому же может быть более или менее «радикальным». Термин «механика» в применении к природным объектам тоже метафора, а в каком значении «механика» может изменить «язык», остается только догадываться.

«Сегодняшняя психология не едина, она расколота на множество течений» [3, с. 17]. Течь в буквальном значении может только нечто жидкое, а расколоть можно только нечто твердое. Как в буквальном понимании представить расколотость на течения?

Разумеется, мы легко понимаем эти метафоры, так как все они имеют общезыковой характер, да и само наше мышление — плоть от плоти процесса метафоризации. Но перед нами образцы научной прозы, которая по определению требует непротиворечивого понимания. Кстати, иногда буквальное толкование метафоры может неожиданно для

автора превратить фразу в анекдотическую. Чего стоит только пассаж из доклада великого физиолога А.А. Ухтомского: «Примером этого является рвота, с одной стороны, и дефекация, с другой стороны...» [5, с. 128]. Конечно, запятые многое объясняют, но при восприятии устного текста (напоминаем, речь идет о докладе) буквальное понимание оборотов «с одной стороны» и «с другой стороны» вполне могло породить смеховую реакцию.

В случае же, если текст художественный (еще сложнее, если он поэтический), нужна серьезная читательская компетентность, чтобы претендовать на понимание, быть способным на адекватное суждение о тексте. Вот фрагмент так называемого «анализа» стихотворения Н. Гумилева «Заблудившийся трамвай», который легко можно найти в интернете: «О том, как родилась задумка столь необычных стихов, вспоминала И. Одоевцева. Поэт рассказывал ей, как поздней ночью возвращался домой после веселой гулянки. Вдруг он увидел трамвай, который летел по небу. Видение перенесло его мысли в прошлое, а потом показало будущее» [8]. Не будем останавливаться на многочисленных фактических ошибках автора «анализа», сделанных в других частях этого примечательного текста. Просто сравним его с тем, что, вероятно, послужило источником сведений об истории возникновения знаменитого гумилевского стихотворения: «Ирина Одоевцева вспоминает, что Гумилев рассказывал о его создании: „Поздравить вы меня можете с совершенно необычайными стихами, которые я сочинил, возвращаясь домой. И так неожиданно. — Он задумался на мгновение. — Я и сейчас не понимаю, как это произошло. Я шел по мосту через Неву — заря, и никого кругом. Пусто. Только вороны каркают. И вдруг мимо меня совсем близко пролетел трамвай. Искры трамвая, как огненная дорожка на розовой заре. Я остановился. Меня что-то вдруг пронзило, осенило. Ветер подул мне в лицо, и я как будто что-то вспомнил, что было давно, и в то же время как будто увидел то, что будет потом“» [9]. Ученик-аналитик понял глагол «пролетел» в буквальном смысле (отсюда — фантазия о летящем по небу трамвае), а союза «как будто» просто не заметил. При этом вполне реальный трамвай, пробудивший вдохновение

поэта, превратился в какое-то бесплотное «видение». Таким образом мы обнаруживаем в «аналитическом» тексте буквальное понимание того, что требует метафорического истолкования, и аллегорическое понимание буквального образа. Продемонстрирована полная глухота ученика к поэтическому (и даже обычному) языку, вопиющая читательская некомпетентность.

Хотелось бы думать, что такое отношение к тексту — случайность, исключение, но это не так. Попробуем сформулировать установки, которые порождают и систематически воспроизводят отсутствие читательской компетентности у учащихся.

Первая такая установка — неразличение публицистической и художественной литературы. Независимо от природы текста учащимся часто предлагается сходный план анализа. При всех вариациях этого плана в него обязательно входят такие пункты, как тема и проблема текста и позиция автора. Безусловно, для анализа публицистики эти пункты необходимы, даже являются главными. Основная задача публицистики — убеждать. Даже если ведущим приемом публициста является иносказание (скажем, ирония), авторскую точку зрения мы устанавливаем со всей определенностью. Прочитав достаточно древний вузовский учебник: «...публицистике, в особенности газетной, свойственна ярко и непосредственно функция воздействия...» [2, с. 184]. За последние сорок лет задачи публицистики не изменились и едва ли изменятся в дальнейшем: «Цель публицистики — воздействовать на общество...» [10].

Однако для анализа художественного текста определение темы и проблемы — сомнительные пункты, уже не говоря о позиции автора. Тем не менее именно им посвящены самые часто повторяемые и наиболее одиозные вопросы, исходящие от методистов и учителей. Вот эти «проклятые» вопросы школьной методики:

- О чем это стихотворение (отрывок, рассказ, роман, пьеса)?
- Что хотел сказать автор?
- Чему нас учит это произведение?

Первый вопрос — о теме, второй — о позиции автора, третий посвящен извлечению из художественного произведения морали и потенциальному воздействию на читателя.

Строго говоря, тема художественного произведения формулируется только при переводе его на язык публицистики или науки. Попробуйте сформулировать, о чем знаменитое «Дыр бул щыл...» А. Крученых. Героическая попытка представить интерпретацию этого стихотворения, принадлежащая Л. Кацису, заслуживает уважения, даже, возможно, восхищения [11], но соотнесение этого текста с историческими событиями никак не определяет тему текста Крученых. Если произведение написано на общепонятном, а не заумном языке, разговоры о теме приведут нас к необходимости пересказа, уродующего авторский текст, либо к бессодержательным однообразным ответам, что текст «о жизни», «о жизни и смерти», «о любви». Такое определение темы не дает нам никакого нового знания о произведении. Лучше начинать с определения жанра — это сразу относит произведение к какой-либо традиции и помогает его классифицировать.

Второй и третий вопросы проистекают из непонимания природы художественного творчества. Нам кажется, стоит прислушаться к строкам стихотворения А. С. Пушкина из повести «Египетские ночи» («Поэт идет — открыты вежды...» [4, с. 211–212]) и признанию А. А. Фета («...не знаю сам, что буду Петь...» [6, с. 30]), которые кое-что понимали в искусстве слова. Главная функция художественного произведения — эстетическая. Даже такие «идейные» авторы, как Ф. М. Достоевский или поздний Л. Н. Толстой, прежде всего художники, запечатлевающие волнующие их образы. Когда им надо было просто «донести до читателя» идею, они обращались к публицистике: Достоевский — в «Дневнике писателя», Толстой — в своих трактатах и статьях. Выяснение позиции автора должно начинаться с анализа точки зрения субъекта лирического высказывания, повествователя, дискурса каждого из персонажей. Это сложная и тонкая работа, которую противопоказано подменять одним вульгаризирующим вопросом.

Извлечение морали из художественного произведения — очевидная методологическая ошибка. Можно говорить о том, что художественное произведение приносит удовольствие, знакомит с новым для читателя художественным миром, открывает ему себя самого, развивает его вкус,

но только не «учит» его чему-то такому, что можно кратко сформулировать.

С последним вопросом внутренне связана и установка на аллегоризацию художественных образов. Воспринимающие любое произведение как басню убеждены, что в художественном тексте «все не то, чем кажется». Они начинают подменять конкретные образы абстрактными идеями, а это обрекает всю литературу на жанровое однообразие (все ограничивается басней и притчей) и архаизирует саму ситуацию контакта читателя и текста. Аллегория была, пожалуй, ведущим художественным приемом Средневековья

и эпохи барокко, но с этих времен прошло уже 400–700 лет, эстетика несколько изменилась.

Неверные установки, о которых мы говорим, уничтожают литературное образование и приводят к распространению вместо читательской грамотности повсеместного читательского невежества и вкусовой глухоты. Конечно, мы не питаем иллюзий о возможности всеобщего воспитания по-настоящему хорошего вкуса и развития читательской компетентности. Но легко выделить тенденции, которые способствуют противоположному. И если это нельзя остановить, то, по крайней мере, необходимо обозначить проблему.

Список источников

1. Вайнберг С. Мечты об окончательной теории: Физика в поисках самых фундаментальных законов природы. М.: Изд-во ЛКИ, 2008.
2. Кожина М.Н. Стилистика русского языка: учебник для студентов пед. ин-тов по спец. 2101 «Рус. яз. и лит.». М.: Просвещение, 1983.
3. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Издательская группа «Евразия», 1997.
4. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 9 т. М.: Правда, 1954. Т. 4.
5. Ухтомский А.А. Доминанта. СПб.: Питер, 2020.
6. Фет А.А. Стихотворения. Саранск: Мордовское книжное издательство, 1978.
7. Хомский Н., Бервик Р. Человек говорящий. Эволюция и язык. СПб.: Питер, 2019.
8. URL: <https://obrazovaka.ru/analiz-stihotvoreniya/gumilyov/zabludivshiysya-tramvay.html>
9. URL: https://vk.com/wall224140363_1057
10. URL: <https://interpretive.ru/termin/publicistika.html>
11. URL: https://yandex.ru/video/preview/3604839512224733823?text=Леонид%20Кацис%20о%20дыр%20бул%20щыл&path=yandex_search&parent-reqid=1680935679204359-9920269706136796177-balancer-17leveler-kubr-yp-vla-124-BAL-1938&from_type=vast

Информация об авторе

В.Е. Пугач — кандидат педагогических наук

Information about the author

V.E. Pugach — Candidate of Pedagogical Sciences

Статья поступила в редакцию 23.06.2023; одобрена после рецензирования 03.07.2023; принята к публикации 26.07.2023.

The article was submitted 23.06.2023; approved after reviewing 03.07.2023; accepted for publication 26.07.2023.

Научная статья
УДК 378

**ШКОЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА: ПРОСТРАНСТВО КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК
(БИБЛИОТЕКА В ШКОЛЬНЫХ КОРИДОРАХ)**

Виктория Васильевна Рудник¹, Гульнара Равилевна Хайдарова²

^{1,2} Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия

¹ apoibc@mail.ru

² khaidarova@rambler.ru

Аннотация. В статье привлекается внимание к пространству школьной библиотеки как значимому в учреждении опыта чтения. Чтение как культурная и социальная практика взаимодополнительно с институциональной формой библиотеки, с самой архитектурой пространства: пространство библиотеки зримо воплощает в себе ценность чтения и конфигурирует тело читателя. Вместе с тем библиотечные пространства позволяют личное вхождение в сферу универсальной репрезентации культуры, поскольку являются местом свободного доступа и публичного исполнения культурных практик. Авторами на основе анкетного опроса выявлены проблемы школьных библиотек Санкт-Петербурга, в приложении приведены предложения для повышения авторитета библиотекарей (педагогов-библиотекарей) и совершенствования школьной библиотеки в общей школьной инфраструктуре.

Ключевые слова: культурная практика чтения, библиотека как место репрезентации культуры, пространство без агона, свободный доступ, самосознание в медиасреде, аутопойэзис

Для цитирования: Рудник В. В., Хайдарова Г. Р. Школьная библиотека: пространство культурных практик (Библиотека в школьных коридорах) // Непрерывное образование. 2023. № 3 (45). С. 102–110.

Original article

**SCHOOL LIBRARY: A SPACE FOR CULTURAL PRACTICES
(LIBRARY IN THE SCHOOL CORRIDORS)**

Victoria Vasilievna Rudnik¹, Gulnara Ravilevna Khaidarova²

^{1,2} St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia

¹ appoibc@mail.ru

² khaidarova@rambler.ru

Abstract. The article draws attention to the space of the school library as significant in the institution reading experience. Reading as a cultural and social practice is complementary with the institutional form of the library, with the very architecture of the space: the space of the library visibly embodies the value of reading and configures the body of the reader. At the same time, library spaces allow personal entry into the sphere of universal representation of culture, since they are a place of free access and public performance of cultural practices. The authors, on the basis of a questionnaire survey, identified the problems of school libraries in St. Petersburg, the appendix contains proposals for increasing the authority of librarians (teachers-librarians) and improving the school library in the general school infrastructure.

Keywords: cultural practice of reading, library as a place of culture representation, space without agon, free access, self-awareness in the media environment, autopoiesis

For citation: Rudnik V. V., Khaidarova G. R. School Library: Space of Cultural Practices (Library in School Corridors) // Lifelong education. 2023; 3(45): 102–110. (In Russ.).

Пространство без агона. В своей статье мы хотели бы привлечь внимание к тому месту в пространстве школы, которое отведено для *культурной практики чтения*, насчитывающей тысячелетия¹. Культурные практики исполняются в предназначенных для них местах, институционально закрепленных. В этом состоит мудрость традиции, предохраняющей себя, инфраструктурно воспроизводя форму *встречи*: человека и текста, человека и автора, пишущего и читающего. Библиотека в школе как место уединения, *доступное* равно и свободно всем, — *locus*, раковина, укрытие, из него произрастает встреча сквозь время и вопреки пространственным дистанциям с автором и опосредованно встреча с самим собой в виртуальном лабиринте текста. И дальше, уже в социальном пространстве, встреча с другим читателем или даже (вос)производство автора, повторяющего в себе путь от читателя и толкователя культуры к ее творцу. Если такого места свободного и равного доступа нет в школьных коридорах, то мы, взрослые, потенциально не создали для вверенного нам ученика чуда встречи, не предоставив ему читального зала и не снабдив весомым запасом книг и современных журналов (запрос на подписку свежих журналов огромен, как свидетельствуют школьные библиотекари, но такой подпиской они сегодня не обеспечены!).

Почему именно школьная библиотека привлекает наше исследовательское внимание? Она являет собой *порог* выхода в публичность, интегрируя ограниченное пространство школьного дома со всей культурой как универсальным достоянием. Библиотека вписывает школьные практики, всегда уникальные от школы к школе, во всеобщую культурную практику чтения. Это оазис большой и универсальной культуры в местном топосе и вместе с тем связь сквозь время: если школьная жизнь сиюминутна, то пространство библиотеки в ней отсылает к вневременному. Дистанцирование и предчувствие вневременного суждения, возможности *справедливого* суда за-

ложены уже в самой изолированности ее пространства. В библиотеку приходят «читать то, что никогда не было написано» [1, с. 98]. Приходят, чтобы выйти из речи устной и прийти в речь внутреннюю, и потому в библиотеке важна уже сама ее тишина.

Чтение как культурная практика взаимодейственно архитектурно с такой пространственной формой, как библиотека: письменная культура идет рука об руку с местами и институтами сохранения написанного. Поэтому вопрос о пространстве библиотеки в школе представляется столь насущным: она зримо воплощает в себе и конфигурирует ценность чтения. И не столько в смысле передачи информации, сколько в том *ин-формировании* тела (вписывания в тело), что антропологически определяет человека читающего и созерцающего в отличие от человека воющего или землешца/морехода. В пространстве библиотеки тело под гнетом культурного архива ведет себя почтительно: смиренно и благоговейно даже без религиозного трансцендирования.

Таким образом, библиотечное пространство подобно пространству *транзита*: трансгрессии и во внутренний мир, уединяясь с книгой, и во внешкольный мир, образующий дальний горизонт. И конечно, библиотекарь и страж этого порога, и проводник. Важен опыт доверия этому проводнику с его скромностью и вместе с тем надежностью: в движении сквозь виртуальные миры книжной культуры библиотекарь остается неким анкером в бытии.

Библиотека — это место гарантированной встречи с другим, а значит, с собой: в тиши читального зала зарождается и любовь к Слову, и творческая мысль. В контексте и в соприсутствии книг люди находят друг друга, чувствуя общность перед лицом наследия и преодолевая одиночество, обретают единомышленников и друзей. Поход в библиотеку формирует надежные *дружеские* связи.

¹«Развитие систем образования, обучения, вообще передача знаний, культурная коммуникация, в том числе и с прошлым в культуре, уже на довольно ранних этапах развития цивилизаций потребовали становления практик библиотечного дела, создания библиотек. Таких как библиотека глиняных табличек в Древнем Вавилоне, библиотека в Александрии. Библиотечная практика стала чрезвычайно важной для сохранения и функционирования культуры...» [2, с. 210].

Место встречи в ситуации cancel culture.

Пространство библиотеки публичное² в отличие от чтения на индивидуальном экране гаджета. В нем как социальном заложена коммуникативная компонента, в том числе обсуждение, публичная речь — между читателями, между библиотекарем и читателем и, наконец, коммуникация с автором (библиотекари в нашем опросе просят содействия в организации встреч с писателями, и это понятно: кто еще владеет живым словом и несет в себе традицию письма. Все равно что театр без актера — библиотека без писателя). Культура здесь не довлеет «континуумом доступа», будучи дополнена общением, которое случается в этом пространстве. Выход в открытое, в публичное, в свет: «...слово „публичный“ (oeffentlich) заключало в себе еще и оценочный смысл: пороки, согласно средневековой метафорике, ищут тьмы, добродетели — света» [5, с. 302].

Библиотека в школьных коридорах нужна и учителю и ученику, поэтому в ней должны быть разные, в том числе и взрослые, книги. Переходить от книги к книге, свободно и случайно выбирать — это и опыт свободы в некоем культурном космосе, непостижимом и неохватном. Библиотека выступает внутри школы как мир взрослой культуры, ведь авторы книг — взрослые люди. Вместе с тем она есть пространство *гражданского мира* — это место признания, переговоров, не исключая никого. В пространстве библиотеки видоизменяется поведение человека (на это указывают в наших анкетах библиотекари). В том числе потому, что это другая сцена — книжный контекст без границ, на котором нет силы и доминирования; сцена культуры, где, по словам Гете, важно не согласие, а *внимание* к другому как соучастнику в общей культурной практике чтения. Это пространство общности без зон влияния и власти. Поэтому, как нам кажется, в библиотеке не может быть «зонирования», как предлагают многие библиотекари. Это пространство равного

и свободного для всех доступа. Однако должны быть места уединения в отдельном читальном зале.

Замковый камень «свода библиотеки» укореняет нас, удерживает от беспредела и разгула фантазмагорий. Мы под этими сводами уже сразу конечны, нам не нужно, самоутверждаясь, «идти до конца» в этой бесконечной возможности разветвлений: были до нас и будут после нас мастера культуры (вспомним пространственную метафору бесконечности у Борхеса в «Вавилонской библиотеке»). И вхожешь в это пространство с его сводами как предохранитель от абсурда и непереносимости «мягкого» и дисциплинарного принуждения, от загнанности в угол (от шутингов и суицидов). Культура сглаживает углы и интегрирует противоречия. Поэтому принципиальной является *однородность* (без страт и регуляторов) пространства библиотеки: каждый в нем может быть и маленьким, и большим в той мере, в которой он сейчас себя субъективизирует. Старшеклассник может взять детскую книжку с картинками, а малыш может взять увесистый том. Конечно, должно быть удобно и с высоких полок достать книгу каждому: одинаковые с равным доступом стеллажи, лестницы, коврики, пуфики, кресла, столы и стулья. Однако читальный зал школьной библиотеки — не для мероприятий, а для уединения и общения с книгой. Всем здесь рады, «не власть, но мир Вам». В библиотеке нет агона, только *philia*, *дружественность*. Это нарративное пространство: не для состязания чтецов, но для декламации, для неспешного рассказа о своих понимании и переживании.

Пространство школьной библиотеки как будто создано «для нечитающего»: «великий перуанский поэт XX века написал в своих стихах: *por el analfabeto a quien escribo* („для безграмотного пишу“). Важно понять смысл частицы „для“: не столько для того, „чтобы безграмотный меня прочитал“, ведь он не может этого сделать

²Согласно Римскому праву, среди вещей, находящихся вне оборота (*res extra commercium*), выделялись публичные вещи: *res publicae* — дороги, площади, гавани, судоходные реки, театры, бани (хозяином которых считался римский народ и в пределах их назначения ими пользовался каждый римский гражданин). Социолог Бруно Латур использует термин *res publicae*, привлекая внимание к переплетению вещественного и социального аспектов, выставляя «объекты человеческих забот» на всеобщее обозрение и давая возможность быть выслушанными (его кураторская работа совместно с Питером Вайбелем в 2005 году в Карлсруэ по подготовке выставки «Делая вещи публичными» (http://www.eupress.ru/uploads/files/PT-132_pages.pdf)).

по определению, сколько „вместо него“...» [1, с. 94]. Своды библиотеки могут быть даже «вместо чтения», поскольку располагают к нему, но еще более располагают к сосредоточенности и рефлексии, к самопознанию и аутопоэтическому опыту.

Итальянский философ Дж. Агамбен привлекает наше внимание к этимологии слов *libro* (бревно, кора) и *schermo* (экран, ширма, завеса), сравнивая их в качестве носителя. «Что происходит сегодня, когда книга и страница, судя по всему, уступают место информационным устройствам?» Агамбен возводит *libro* к греческому слову «материя», дерево как строительный материал: то, на чем можно оставить след, отпечаток, процарапать и прорезать, разграничить и разделить. Тогда как *schermo* — это прикрытие, препятствие, восходящее к глаголу защищать, оборонять, прикрывать. «Что мы называем экраном, что именно в цифровых приспособлениях столь упорно перехватывает наш взгляд? Вот что произошло на деле — на экране (цифровых устройств) страница как материальный носитель письменности отделилась от страницы текста... в цифровых устройствах текст как страница-письменности... полностью освобождается от статуса страницы-носителя» [1, с. 128]. Мы ведь не видим экран как таковой во всей его материальности, какой мы видим *страницу* книги, с полями и переплетом. Экран прячет от нас тяжесть буквы и весомость слова, смазывает границы страниц и причастность сносок, растворяет разделы.

Далее Агамбен, как следствие, предлагает даже свое определение *мысли* в новой ситуации экранного чтения: «Мыслить — значит помнить о белой странице, когда пишешь или читаешь». Он имеет в виду именно «беспокойный и плодотворный опыт белой страницы, той дощечки для письма, на которой еще ничего не написано и которую Аристотель сравнивал с чистой способностью мысли» [1]. В цифровой среде невесомость и текучесть букв в скользящем скроллинге

экранируют многотрудность Слова и культурное в своей основе усилие *понимания*, связанное с разграничением и соединением (а как следствие, со справедливостью и прощением³).

Но в надежном библиотечном пространстве с его рядами стеллажей (у Борхеса «Вавилонская библиотека» символизирована шестигранными залами, объемлющих читателя сотами книг со всех сторон) буква твердая, книга весомая, стены укрывающие. Это не виртуальное, не цифровое и текучее, не ускользающее с экрана, но фундаментальное и благонадежное знание, вневременной мир. Своим пространственным воплощением библиотека как хранилище удерживает наш свободный дух, становясь защитой от фантазма, угрожающего умчатым нас в бесконечные дали. (Мы все знаем о «ветеранах» компьютерных игр, потерявшихся в безбрежных океанах многих реальностей, как, например, это представлено в фильме «Начало» Кристофера Нолана.)

Итак, сегодня библиотека еще и возможность побега из мира текучих и скоростных медиа, устремление прочь от плоского экрана и натиска медиасреды в глубины самопознания и аутопойезиса.

Медиатизация vs инклюзия. О медиатизации образования и культуры как процессе превращения их в индустрию пишут многие авторы⁴, начиная с книги Г.М. Энценбергера «Индустрия сознания» [7] (1962). Индустриальность характеризуется тотальной мобилизацией, полным вовлечением всех сил человека, без лакун, а также интенсификацией во времени и форсированием — о чем пишет еще в 1932 году Эрнст Юнгер. Продолжая это осмысление, Энценбергер утверждает, что даже «сознание индуцируется лишь для того, чтобы затем его можно было эксплуатировать» [7, с. 17].

Библиотека, как пространство и для учителей, и для учеников в равной мере, оказывается

³ Здесь хотелось бы сослаться на Карла Шмита, с его представлением о земле как матери права и беспредельном море, о справедливости и законе [8].

⁴ «Превращение образования в индустрию (включающую индустрии масс-медиа) демонстрирует новый этап в жизни общества... Индустрия образования сегодня с трудом сохраняет характер культурной индустрии, подвергаясь давлению постиндустриальной цивилизации с ее прагматичным стремлением к обеспечению приоритетных массовости и тиражированности, в том числе и в процессах производства и функционирования знаний и навыков» [2, с. 258].

в этих процессах массовизации и медиатизации уникальным местом традиционной культурной практики, в ее отличии от коммерческих масштабов производства, от функционирования знания как полезного и круговращения информации как продаваемой, от человеческого общения в форме услуги. Вместо «информационного центра» (наподобие разных других *центров* услуг и товаров) библиотека являет собой место встречи лицом к лицу в присутствии мирового культурного контекста. И здесь у каждого свой опыт мышления в спокойном ритме вызревания и обретения самосознания: без ускорения коммерции и конкуренции.

Приведем в качестве пространственного примера инклюзии проект петербургской художницы Надежды Кузнецовой, запечатлевшей наш город в виде коридоров-переходов, некоего внутреннего, интерьерного портрета — больничные, библиотечные, музейные, университетские коридоры. Эти *переходные* пространства всеобщего доступа означают равенство для всех, зоны транзита в урбанистике. В одних, как в больничных, в переходном состоянии пребывает наше тело, в других, как в библиотечных и музейных, в трансгрессии оказывается наш ум, он оказывается во времени истории и культуры всего человечества. И всем доступен «*перенос сознания*» медиумом книги или искусства, трансцендирование культурой, что в числе прочего имеет терапевтическое значение при урегулировании конфликтов и разрешении проблем.

Интерьер библиотеки, к примеру, говорит нам не столько о месте, где хранятся книги, сколько о том, что здесь сконцентрирована телес-

ная память людей, которые в *соответствующем темпе* читали эти книги. (Факт, удостоверенный многими проделавшими опыт, что понять скульптуру можно тем быстрее и тем глубже, чем адекватнее ты примешь позу изображаемого.) Сегодня становится все более очевидно, что человек эпохи массмедиа не может читать толстые фолианты. Этому должно предшествовать воспитание усидчивости (как назвал его культуролог Х. Айккхофф, «сидирование»: фиксирование и организация сидящего тела и при этом заданное позой формирование духа), которое требует в том числе внутренней дисциплины⁵ [9]. Интерьеры Надежды Кузнецовой обнаруживают не только *конфигурацию* тела в пространстве — читающего, обучающегося, но и внутреннее состояние человека.

Коридор и переход в отношении Петербурга — прозрачная аллюзия: Петербург был задуман как линия сочленения, место встречи Востока и Запада. Но в случае современного глобального информационного общества эта аллюзия утратила смысл, ведь центр мира теперь везде, где есть коммуникационный узел. И коридором, связывающим человека с внешним миром, стал не интерьер, а интерфейс, стандартная выделенная линия. Транзитное, архитектурно и интерьерно включающее пространство само становится медиумом, позволяющим найти выход в сложных условиях. «Публичное пространство является пространством с неограниченным доступом, открытым для всех, куда мы можем свободно входить и откуда можем выходить по собственному желанию» [3, с. 150]. При этом «жизнь в публичных пространствах не является

⁵ «Поза сидения на стуле стала предвестником нового типа человека, *Homo sedens*. Общественным институтом, превращающим человека в *Homo sedens*, является *школа*. Поощряя и сдерживая, упорядочивая и нормируя, сидение на стуле действует на психику и физиологию, поскольку ограничивает и структурирует дыхание, хронически сковывает скелетные мышцы и трансформирует строение костей, препятствует вегетативным функциям... В *школе* при формировании цивилизованного человека стул работает во взаимодействии со столом, как это было и в случае с обеденным столом. Позиция тела (сидение) и деятельность (чтение и письмо) ограничивают детскую витальность и подвижность в двух аспектах: сидение и за столом. *Письмо* на доске или на бумаге требует предельного владения телом и высокой степени дисциплинированности. Пишут или процарапывают букву за буквой, строчку под строчкой, двигаются по основе для письма строго по линиям. При этом сидят смирно и прикованы к столу, а продвигаются в другом медиа: в медиуме письма и чтения и в медиуме ориентирующих форм мышления и воображения, нашего линейного благоразумия и технической фантазии. При этом движения специализируются и все больше фрагментируются. Сидение на скамье или на стуле и письмо за столом становятся двумя существенными навыками, которым обучаются в школе. То, что при этом сдерживается двигательный напор, должно вести к расширению духовной свободы. Для того чтобы заблаговременно укрепить цивилизованные формы, седативные структуры закладываются еще в школе. Это именно сидящее существо, которое натренировывает школа и которое школа подготавливает» [9].

обязательно и всегда „публичной“ (в смысле политической и социальной активности)», она может быть вполне созерцательной, как, например, в пространствах музея и библиотеки⁶. «Наряду с „разрешением“ доступа важна и возможность выхода. Свобода для отступления, возможность выйти из социальных окружений, не платя высокую цену... Максимальная свобода для выхода присутствует в идеальном типе публичного пространства, как например Салон» [3, с. 158] и, добавим, библиотека.

Как утверждают социологи и социальные психологи, наличие инфраструктуры на разных территориях концентрации людей положительно влияет на доверительность общения, а значит, на чувство безопасности: «привычное взаимодействие с продавцом (библиотекарем) заставляет нас ощущать включенность, — благодаря подобным переживаниям мы чувствуем себя как дома» [3, с. 161]. Однако не только психологический комфорт, но и пространственное ощущение свободы влияет на наше мышление. Индивидуальные места читального зала позволяют развивать самосознание и творческое мышление, *vita activa* дополнена *vita contemplativa*. (Об этом же говорят школьные библиотекари с опытом работы, сетуя на игнорирование администрацией школы востребованности читального зала, с возможностью созерцательного модуля.)

В личном опыте каждого человека, наверное, библиотека была местом странствий и приключений. И это было местом дозируемой сопричастности жизни взрослой культуры, ведь диалог с автором книги не как с учителем, то есть без дистанции, наравне, как с товарищем. И так возникает бесстрашие большой жизни, готовность вступить в нее на равных: сначала мы ориентируемся в стеллажах и книгах, чтобы потом ориентироваться в темах и смысле, через освоение пространства библиотеки мы приходим к освоению мира культуры без боязни. Библиотекарь по опыту знает, сколь важен психологически бывает совет «нужной» книги или даже просто

заботливый вопрос, внимательный взгляд к забывшему, быть может, в расстроенных чувствах школьнику. Конечно, и учителю «послать» ученика в библиотеку в сложный коммуникационно момент — также возможность помочь учащемуся. Поэтому так важно налаживание взаимодействия педагогов с библиотекарями, приглашение их на классные часы и педсоветы. Локально-публичное пространство библиотеки, со свободным входом и выходом, является спасительным прибежищем и может рассеивать потенциал напряжения. «Расходящийся сад тропок» как метафора библиотеки, некий лабиринт смыслов, задуманный в пространстве, создает инфраструктуру, спасающую от неизбежных социальных противоречий. И к этому пространству как возможности, конечно, можно приохотить наших учеников. Тогда чтение станет естественным продолжением внутреннего комфорта, спокойствия, мира в душе.

Вспомним, что смиренности чтения учит нас образ Благовещения, Марии-читательницы, внимающей Архангелу с книгой в руках. Тишина библиотеки, ритм ее полок, их порядок в алфавитной расстановке, отсылающей к родному языку. В текстах мы находим себя, в рядах полок и каталогов мы находим Другого, порядки мира. Именно пространство библиотек с их понятной расстановкой создает уютный и надежный, понятный и доверительный мир Другого. Мы не сталкиваемся в нем с экзистенцией Другого, с его возможным натиском, но в этом пространстве мы знакомимся с Другим через спокойную череду томов, по мере продвижения в своем темпе. Этот особый ритм важен в пространстве динамичной жизни школы. Дева Мария внимает в своем внутреннем времени и в своем мифе, не понуждаемая напором бытия, непринужденно бродит среди книг. Библиотека в коридорах школ — это первый опыт свободы, еще не творческой, но уже данной миром свободы выбирать и иметь время на этот выбор, в разметках культуры, гарантирующей от хаоса.

⁶ «Сообщество в качестве городской практики зависит от реляционных контекстов, в которые встроены социальные связи. Подобные реляционные контексты представляют собой социальные пространства, варьирующиеся в диапазонах континуума приватности и континуума доступа. Континуум приватности зависит от нашего контроля над информацией о себе; континуум доступа зависит от нашей воли приходить и уходить по собственному желанию» [3, с. 170].

Список источников

1. Агамбен Дж. Костер и рассказ. М.: Грюндриссе, 2015.
2. Большаков В. П. Культурные практики и индустрии: история и современность: учеб. пособие. М.: Проспект, 2021.
3. Блокланд Т. Сообщество как городская практика. М.: Новое литературное обозрение, 2022.
4. Борхес Х.Л. Проза разных лет. М.: Радуга, 1989.
5. Словарь основных исторических понятий: Избранные статьи в 2 т. Т. 1 / пер. с нем. К. Левинсон; сост. Ю. Зарецкий, К. Левинсон, И. Ширле; науч. ред. перевода Ю. Арнаутова. М.: Новое литературное обозрение, 2016.
6. Хайдарова Г.Р. От визуальной среды к визуальной антропологии // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики (ПРАЭНМА. Journal of Visual Semiotics). 2015. Вып. 4 (6). С. 92–99.
7. Энциенбергер Г.М. Индустрия сознания. Элементы теории медиа. М.: Ад Маргинем Пресс, 2016.
8. Шмитт К. Номос Земли в праве народов *jus publicum europaeum* / пер. с нем. К. Лошевского, Ю.И. Коринца; под ред. О.В. Ивановой. СПб.: Владимир Даль, 2008.
9. Eickhoff H. Sitzen. Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Hg. Christoph Wulf. Weinheim. Basel, 1997. S. 489–500. Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Hg. Christoph Wulf. 1997.

Приложение

Результаты анонимного опроса библиотекарей и предложения

В анонимном опросе участвовало 210 школьных библиотекарей, работающих в 206 образовательных учреждениях семи районов города; 75% респондентов с высшим (библиотечным, педагогическим) образованием, 95% участников опроса женского пола.

Немаловажная составляющая, характеризующая особенность профессиональной деятельности школьного библиотекаря, — возрастная категория опрошенных, по нашим данным, возраст участников: до 35 лет — 2%; 35–55 лет — 47%; 55+ лет — 49%.

Нам показалось интересным включить в анкету вопрос о личных предпочтениях школьного библиотекаря по выбору формата для чтения: печатную книгу выбирает 95% опрошенных; аудиовизуальную — 5%; электронную — 17%.

На значимый вопрос «Какое место занимает пространство школьной библиотеки в школе?» ответы распределились следующим образом: центральное — 51% респондентов; 27% определили как «среднее», «где-то между», «место притяжения»; и 23% как маргинальное. В некоторых образовательных учреждениях отсутствует помещение как таковое школьной библиотеки, сохранным остается лишь хранилище учебников.

Проведенный анкетный опрос показал, что читальный зал пользуется спросом везде, где он есть (90%), но при этом повсеместно читальный зал не отремонтирован, нет удобных и современных посадочных мест, не всегда комфортный, но всегда востребованный (!) — 100%; по площади представляет собой в основном небольшую зону, в трети случаев — на несколько посадочных мест.

Опытные библиотекари, а таких большинство, настаивают на необходимости индивидуализированного пространства для чтения: уютных мест для самостоятельной работы, открытого доступа к литературе. В качестве квинтэссенции приведем два высказывания: «Библиотека — место для самостоятельной интеллектуальной работы и для интеллектуального (душевного) отдыха»; «Дети часто приходят за книгами. Пространство ими используется как рекреационная зона: просто посидеть в тишине и в проветриваемом помещении. Часто жалуются, что в других местах шумно и душно. Собираются посекретничать с друзьями, сделать уроки в ожидании электрички или занятия в кружке».

Школьные библиотеки или школьные информационно-библиотечные центры примерно в 62% случаев включают в себя элементы медиатеки. Надо отдать должное нашим школьным библиотекарям, они все выражают озабоченность и просят о достойном оформлении, современном дизайне и оборудовании.

100% респондентов отмечают наличие тематических выставок; выставок новых поступлений художественной литературы — только 25%; большая часть опрошенных эмоционально высказывается по вопросу повсеместного отсутствия подписок на журналы и закупок художественной литературы. Только 10% указали на наличие подписки, которая осуществляется чаще на личные средства школьного библиотекаря или при финансовой поддержке по доброй воле директора школы.

Настораживает, что почти все библиотекари отметили, что в школе отсутствует поддержка их авторитета — со стороны администрации и учителей: на классные часы их, как правило, не приглашают, на педсоветы не зовут. В качестве суммарного заключения приведем еще одно высказывание: «Директора не понимают роль библиотеки в культуре и воспитании».

Впрочем, как показывает наш опрос, учителя и сами нечасто обращаются за информационной поддержкой в школьные библиотеки. Правда, есть и такие свидетельства: «Часто на классные часы и ходить не с чем, поскольку нет обновлений фонда и достаточной экзemplарности». Нет новых современных изданий в школьной библиотеке — что же мы сетуем, что школьники у нас мало читают? Особенно для младших школьников важны красивые и интересные книжки, библиотекари говорят об огромном спросе на детские журналы.

Среди того, что привлекает посетителей в школьную библиотеку, указывают на тишину и предоставление индивидуального, обособленного места для самоподготовки (81%); наличие новых журналов и новых книг (95%); доступ ко всем видам носителей информации (68%); теплое и личное общение с библиотекарем (51%). Например, характерны такие комментарии респондентов: «Наиболее привлекательны... теплые индивидуальные и групповые беседы о том, что волнует ребенка с рекомендацией книг по затронутым вопросам».

От СПб АППО большинство библиотекарей ожидает многосторонней помощи: от содействия в поиске финансирования до создания ассоциации библиотек колледжей; от помощи в организации книжного клуба (программ работы такого клуба) до разработки библиотечных уроков с презентациями. Из предложений и желаний к курсам СПб АППО были такие, на наш взгляд, продуктивные: лекции по нормативно-правовому обеспечению (помощь с документооборотом), ориентирование в инновационных формах педагогики и психологии чтения, организация обменов с коллегами по формам работы и знакомство с лучшими практиками, библиографические ориентиры в мире новых книг и хорошие рецензии, а также лекции про особенности работы в новом информационном обществе и по информационной(медиа)культуре. Основной запрос все же — методика проведения библиотечных мероприятий, возможно, даже создание единого УМК.

Все как один говорят о важности встреч с писателями и интересными людьми (искусства, театра, города). Даже странно такое слышать в культурной столице. У нас живут и интересные ученые, и популярные журналы, и музыканты, художники, поэты. Содействие администрации в организации таких встреч в школьной библиотеке, конечно же, необходимо. Нужны, по опросам, и разветвленные тематические каталоги, необходим удобный электронный каталог. Над этим предстоит работать и самим библиотекарям.

Итак, по результатам проведенного исследования с анонимным опросом библиотекарей и педагогов-библиотекарей мы выявили проблемы и предлагаем:

- выделить в каждой школе изолированное помещение для читального зала, с открытым доступом к книгам и удобной мебелью, с индивидуальными посадочными местами;
- пополнять фонды на регулярной основе современной художественной литературой, новыми изданиями;
- оформить подписки на периодику (особенно детские журналы для младших школьников, но также юношеские познавательные и научно-популярные издания, исторические журналы);
- проводить классные часы с привлечением библиотекарей, в том числе на темы, предложенные библиотекарем, с ознакомлением с имеющимися фондами и возможностями;
- сформировать разветвленные тематические каталоги, с подробной разбивкой по понятным детям темам; создать электронные каталоги;
- включать библиотекарей в повестку управленческой работы в школе, заниматься «пропагандой школьной библиотеки» и активной помощью в библиотечных мероприятиях, в том числе административно — организуя встречи с интересными людьми нашего города, а также выставки творческих работ (художники, фотографы);
- обязательной темой занятий и разделом библиотечного фонда сделать «Историю и культуру Санкт-Петербурга».

Информация об авторе

Г.Р. Хайдарова — доктор философских наук

Information about the author

G.R. Khaidarova — Doctor of Philosophy

Статья поступила в редакцию 23.06.2023; одобрена после рецензирования 03.07.2023; принята к публикации 26.07.2023.

The article was submitted 23.06.2023; approved after reviewing 03.07.2023; accepted for publication 26.07.2023.

Научная статья
УДК 37.01

АКТУАЛЬНЫЕ ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Марина Борисовна Сизова¹, Ольга Александровна Беляева²

¹ Санкт-Петербургская академия постдипломного образования, Санкт-Петербург, Россия, mbs6464@gmail.com

² ГБОУ лицей № 329, Санкт-Петербург, Россия, olbelaeva@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная образовательная проблема снижения интереса к чтению у школьников, отмечается важность приобщения молодежи к самостоятельному осознанному чтению художественной литературы, освещается ряд методов и приемов повышения интереса молодежи к осознанному чтению.

Ключевые слова: функциональная грамотность, осознанное чтение, метод дискуссии, художественные произведения

Для цитирования: Сизова М.Б., Беляева О.А. Актуальные приемы и методы формирования читательской грамотности в условиях современной школы // Непрерывное образование. 2023. № 3 (45). С. 111–115.

Original article

ACTUAL TECHNIQUES AND METHODS FOR THE FORMATION OF READING LITERACY IN THE CONDITIONS OF A MODERN SCHOOL

Marina Borisovna Sizova¹, Olga Alexandrovna Belyaeva²

¹ St. Petersburg Academy of Postgraduate Education, St. Petersburg, Russia, mbs6464@gmail.com

² Lyceum № 329, St. Petersburg, Russia, olbelaeva@yandex.ru

Abstract. The article deals with the actual educational problem of reducing the interest in reading among schoolchildren, notes the importance of introducing young people to independent conscious reading of fiction, highlights a number of methods and techniques for increasing the interest of young people in conscious reading.

Keywords: functional literacy, conscious reading, discussion method, works of art

For citation: Sizova M.B., Belyaeva O.A. Actual techniques and methods for the formation of reader literacy in a modern school // Lifelong education. 2023; 3(45): 111–115. (In Russ.).

В современном образовательном пространстве все чаще говорят о важности читательской грамотности. Читательская грамотность как базовый навык среди прочих компонентов функциональной грамотности в большинстве случаев рассматривается как умение работать с информацией; оценивается в первую очередь наличие у школьника способности свободно использовать навыки чтения и письма в целях дальнейшего обучения другим предметам школьного курса, получения информации из текста, передачи такой информации в реальном общении, создание собственных текстов. «Термин „грамотность чтения“... это не только и не столько техника чтения, сколько способность ученика использовать чтение как средство приобретения новых знаний» [3].

Сегодня приходится признать, что в российской системе общего образования долгие годы грамотность чтения оценивалась в начальной школе с позиции техники чтения, а применительно к средней и старшей школе четкого определения понятия «читательская грамотность» не существовало, несмотря на то что в средней и старшей школе чтение становится основным средством работы над текстами практически по всем предметам. Однако Федеральный государственный образовательный стандарт предлагает нам новое наполнение понятия «читательская грамотность», которое регулируется с позиций, определяющих оценку качества общего образования и связано с понятиями «компетентность» и «метапредметные результаты».

В ходе ряда исследований было замечено, что в настоящее время основной проблемой формирования читательской грамотности стало отсутствие эффективных механизмов развития осознанности чтения [4]. Между тем именно осознанное чтение является основой саморазвития личности, ведь грамотный, читающий человек не только понимает смысл текста, но и размышляет над его содержанием, легко излагает свои мысли, свободно общается.

Осознанное чтение создает условия для формирования целостного восприятия и понимания художественного произведения.

В тексте Федеральной образовательной программы по литературе говорится: «Целостное восприятие и понимание художественного произведения, его анализ и интерпретация возможны лишь при соответствующей эмоционально-эстетической реакции читателя, которая зависит от возрастных особенностей школьников, их психического и литературного развития, жизненного и читательского опыта» [6].

Сегодня многие педагоги, психологи, библиотекари ищут способы и методы приобщения молодежи к читательской, книжной культуре и воспитания думающего, сознательного читателя, между тем не у каждого педагога в методическом арсенале имеется достаточно методов и приемов для развития самостоятельного осознанного чтения.

Очевидно, что эта проблема требует неотложного решения.

Одним из эффективных способов приобщения обучающихся к осмысленному чтению и развития эмоционально-эстетической реакции читателя на произведение является создание на уроке или во внеурочное время дискуссионной ситуации. Главное, чтобы в качестве темы дискуссии была заявлена проблема, которая интересует и волнует школьника, побуждает его выразить свое мнение, получить возможность быть услышанным.

Опыт показывает, что тема дискуссии должна быть ориентирована на возраст учеников, сформулирована четко и понятно.

Последующая часть работы связана с наполнением выбранной темы соответствующим содержанием. Это не только выделение проблемных вопросов для обсуждения, но и тщательный подбор художественных произведений, которые помогут актуализировать вопросы дискуссии и дать толчок к обсуждению. Это могут быть произведения не только литературы, но и живописи, музыки, кинематографа и др.

Роль педагога на занятиях дискуссионной направленности — это роль тьютора, модератора и координатора общения. Обязательным условием успешного проведения дискуссии является внимание к особенностям речи преподавателя: она должна быть яркой, эмоциональной,

способствовать созданию позитивного эмоционального настроения. Без этого условия речь остается информационно полезной, но не будет способствовать в должной мере реализации функции стимулирования учебно-познавательной деятельности.

Организационные условия эффективной дискуссии следующие: в первую очередь необходимо разбить участников на команды. В процессе дискуссии команды по очереди выдвигают тезисы в защиту своей точки зрения, подкрепляют аргументами и формулируют вопрос команде соперников. Тезисы и вопросы должны быть четкими и понятными. Аргументом считается конкретный пример из книги, фрагмент анализа произведения искусства, жизненного опыта. Необходимо указать в своих ответах правильное название источника, избегать фактических ошибок. Обсуждение не должно выходить за пределы темы.

Взаимодействие участников во время дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации, то есть общении всех участников друг с другом для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы.

Дискуссия считается завершенной, когда у обеих команд закончатся тезисы по заявленной проблеме (при этом не рекомендуется выход за рамки 60 минут). Участники дискуссии должны согласиться, что наиболее вероятна та точка зрения, в поддержку которой представлены наилучшие аргументы.

Как показывает практика, общение в ходе дискуссии побуждает школьников искать различные способы для выражения своей мысли, повышает восприимчивость к новым сведениям, к новой (другой) точке зрения. Это личностно развивающие результаты дискуссии. Наконец, совместное обсуждение актуальных тем — это один из способов частично снять проблемы коммуникации, если они есть, дать возможность вместе «прожить» определенную жизненную ситуацию.

Обязательным компонентом создания условий для осмысленного чтения является этап рефлексии: она помогает участникам мероприя-

тия осознать получаемые результаты, определить направления дальнейшей работы, скорректировать свои последующие действия.

Особенно актуальна рефлексия для организатора дискуссии (педагога). Примерными вопросами для рефлексивного самоанализа могут быть такие:

- Соответствовала ли выбранная тема интересам школьников?
- Удалось ли добиться активного участия ребят в обсуждении?
- Удавалось ли препятствовать монополизации обсуждения?
- Была ли у педагога доминирующая позиция?
- Были ли подведены промежуточные итоги, суммированы точки зрения, чтобы усилить внутреннюю логику дискуссии?
- Какие приемы были применены, чтобы сделать дискуссию более эффективной?
- Что удалось лучше всего?
- Что не удалось?
- Что снижало эффективность дискуссии?

Ниже приводится пример подготовленных материалов для занятия в форме дискуссии для обучающихся старших классов (материалы созданы при участии педагогов ГБОУ лицей № 329 Невского района Санкт-Петербурга) [5].

Тема: «Портрет идеального школьного учителя XXI века».

В начале занятия приводится известное высказывание А. Македонского: «Я обязан отцу за то, что он дал мне жизнь, а учителям за то, что они сделали мою жизнь достойной».

Первый блок вопросов: вы согласны с утверждением великого полководца?

А мы, люди XXI века, каким хотим видеть школьного учителя? О ком останутся добрые воспоминания у выпускников, кого назовут «любимым учителем» современные первоклассники? Попробуем создать портрет идеального школьного учителя XXI века, поразмышляв над теми образами педагогов, которые созданы в самых известных художественных произведениях.

Второй блок вопросов: какие профессиональные качества для школьного учителя самые важные?

Что является самым главным в профессии для учительницы французского языка Лидии Михайловны (фильм 1978 года режиссера Евгения Ташкова «Уроки французского», снятый по мотивам рассказа Валентина Распутина).

Чем удивляет и даже поначалу пугает она своего ученика? Прав ли директор школы, уволив ее? Считаете ли вы ее поступок безнравственным? Как ведет себя Лидия Михайловна, лишившись работы? Какой для главного героя, читателя и зрителя остается в памяти Лидия Михайловна?

Для справки: проведенные социологические исследования как в нашей стране, так и за рубежом говорят о том, что лишь 15% успеха учителя зависит от его профессиональных качеств, все остальное — умение работать с людьми, личностные качества педагога.

Третий блок вопросов предваряет следующая информация: в настоящее время учитель оказывается в сложных условиях. С одной стороны, ему предъявляются определенные требования со стороны учеников, их родителей. С другой стороны, к учителю предъявляются требования со стороны государства. Эти две позиции порой очень трудно совместить.

Вопрос: почему стал учителем географии Виктор Служкин (фильм 2013 года режиссера Александра Велединского «Географ глобус пропил», снятый по одноименному роману Алексея Иванова). Почему нет взаимопонимания и взаимоуважения между учителем и классом? Как вы относитесь к такому неблагозвучному названию фильма и книги? Как вы считаете, такое название скорее привлечет или оттолкнет потенциального читателя?

Порой кажется, что совсем не осталось тех, кто сегодня назовет профессию «учитель» своим призванием. Кто же будет работать в школе бу-

дущего? Как педагоги будут учить и воспитывать детей?

Прочитайте рассказ Евгения Гришковца «Начальник» и сравните географа Служкина с Владимиром Лаврентьевичем, преподавателем фотокружка.

Завершение дискуссии.

Представленную подборку книг и фильмов, конечно, можно расширить. Рекомендуем почитать следующие произведения: Л. Кассиль «Конduit и Швамбрания», Б. Васильев «Завтра была война», В. Быков «Обелиск», Ю. Поляков «Работа над ошибками», А. Алексин «Безумная Евдокия».

Поразмышляйте самостоятельно над важнейшей современной проблемой: какой он, современный учитель?

В заключение важно отметить: проблема чтения существует. Специалисты отмечают снижение интереса к чтению и качества чтения, под которым подразумевается в первую очередь осознанное чтение.

Эта проблема волнует специалистов разных областей науки: психологов, педагогов, библиотекарей, книговедов, логопедов, физиологов и др. Современные ученые и педагоги-практики единодушны во мнении, что учащимся XXI века необходимо приобщать к самостоятельному осознанному чтению художественной литературы; это необходимое условие формирования картины мира, развития ключевых компетенций, в том числе коммуникативной и познавательной.

Именно осознанное чтение в наибольшей степени способствует формированию духовного облика и нравственных ориентиров молодого поколения, так как занимает ведущее место в эмоциональном, интеллектуальном и эстетическом развитии обучающихся, в становлении основ их миропонимания и национального самосознания.

Список источников

1. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995.
2. *Лебедев О. Е.* Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.
3. Методика развития читательской грамотности «От текста к смыслу» (из опыта работы): учебно-методическое пособие / под науч. ред. Н. Л. Мишатина, И. В. Муштавинская. СПб.: КАРО, 2023.
4. *Муштавинская И. В.* Читательская грамотность и смысловое чтение: современный контекст // Школьные технологии. 2021. № 2.

5. Сизова М.Б. Диалоговый метод как способ подготовки школьников к процессу коммуникации // Развитие коммуникационных компетентностей обучающихся на интегрированных уроках гуманитарного цикла. 2013. Приложение 1 к журналу «Педагогическая нива». СПб.: Стратегия будущего, 2013. С. 63–83.

6. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя. М.: Владос-пресс, 2005.

7. Федеральная рабочая программа основного общего образования предмета «Литература». URL: https://edsoo.ru/Federalnaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Literatura_.htm – свободный.

Информация об авторах

М.Б. Сизова — кандидат педагогических наук

О.А. Беляева — директор

Information about the authors

M.B. Sizova — Candidate of Pedagogical Sciences

O.A. Belyaeva — Director

Статья поступила в редакцию 23.06.2023; одобрена после рецензирования 03.07.2023; принята к публикации 26.07.2023.

The article was submitted 23.06.2023; approved after reviewing 03.07.2023; accepted for publication 26.07.2023.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Научная статья
УДК 316.7

ИЗДАНИЕ КНИГ РУССКИХ ДЕТСКИХ АВТОРОВ КАК СРЕДСТВО ВЗАИМОБОГАЩЕНИЯ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ НАРОДОВ РОССИИ И КИТАЯ

Татьяна Ивановна Полякова

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург,
Россия, polti5@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена изданию книг русских детских авторов в Китае. Описаны основные тенденции в области издания русской литературы в Китае в Новейшее время. Рассматриваются отличие и сходство подходов к развитию чтения учащихся начальных и средних школ в России и Китае.

Ключевые слова: чтение, взаимообогащение, культура, издание, переводчик, писатель, художник, школа, русские детские книги, учащиеся, интерес, сходство, контакты, точки соприкосновения, Китай, Россия

Для цитирования: Полякова Т.И. Издание книг русских детских авторов как средство взаимообогащения культуры и образования народов России и Китая // Непрерывное образование. 2023. № 3 (45). С. 116–120.

FOREIGN EXPERIENCE IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Original article

PUBLICATION OF BOOKS BY RUSSIAN CHILDREN'S AUTHORS AS A MEANS OF MUTUAL ENRICHMENT OF CULTURE AND EDUCATION OF THE PEOPLES OF RUSSIA AND CHINA

Tatyana Ivanovna Polyakova

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia, polti5@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the publication of books by Russian children's authors in China. The main trends in the field of publishing Russian literature in China in modern times are described. The difference and similarity of approaches to the development of reading in primary and secondary schools in Russia and China are considered.

Keywords: reading, mutual enrichment, culture, publication, translator, writer, artist, school, Russian children's books, students, interest, similarity, contacts, points of contact, China, Russia

For citation: Polyakova T. I. Publication of books by Russian children's authors as a means of mutual enrichment of culture and education of the peoples of Russia and China // Lifelong education. 2023; 3(45): 116–120. (In Russ.).

Россия, как близкий сосед Китая, несомненно оказывает влияние на культуру и образование КНР. Книга — это окно в мир культурного разнообразия, это мост, соединяющий разные цивилизации во времени и пространстве.

В Китае с древних времен существовала поговорка: «В книге содержатся золотые хоромы». Чтение литературы — традиция китайского народа, который в течение многих тысяч лет ценил книги и познания. Продвижение чтения постепенно стало одной из основных задач государственной культурной политики Китая.

В традиционной китайской системе образования всегда уделялось большое внимание чтению детей. Особо значимым было и остается приобщение к чтению учащихся начальных и средних школ. Это связано с тем, что в младшем школьном возрасте, по мнению китайских педагогов, личность переживает критический период, когда закладываются фундаментальные основы ее мировоззрения, ценности и взгляды на жизнь. Чтение обладает высоким потенциалом в плане повышения идеологических и политических качеств подрастающего поколения, формирования их научной и культурной грамотности [4; 9].

В России детская книга традиционно популяризирует культурные, нравственные и семейные ценности.

Основные тенденции в области издания русской литературы в Китае в XX веке были весьма переменчивы [7]. В 1950-х годах советская литература была очень популярна, и можно сказать, что из всех изданий русских, советских авторов почти 50% — это детская литература, а более 50% из числа этих изданий — это книги Максима Горького и Николая Островского. Эти два автора являются лидирующими в китайской литературе и сейчас. В 1960-е годы ухудшились политические отношения между Россией и Китаем, что сказалось на издательском рынке. В 1980-е годы культурная революция позволила расширить мировые контакты Китая и, как следствие, стали издавать очень много разной зарубежной литературы, в меньшем количестве русских авторов. И только с 2000-х годов наметилась тенденция по нарастанию интереса к нашим авторам. В десятку лучших вошли: на третьем месте — В. Бианки,

на четвертом — И. Крылов и А. Пушкин. Первым произведением, которое было переведено с русского языка на китайский, были басни И. Крылова. Цикл «Смешарики» располагается на пятом месте. Далее М. Ильин, фантасты К. Булычев и А. Беляев. Отдельно можно назвать детских классиков Н. Носова, Э. Успенского, А. Усачева, В. Драгунского, их тоже знают в Китае хорошо. Писатели натуралисты и анималисты также популярны. Неоднократно издавались сказки в сборниках П. Бажова, А. Афанасьева, стихи детских классиков А. Барто, С. Маршака и В. Маяковского.

Книги серии «Самые лучшие сказки», права на издание которых были проданы в Китай издательством АСТ, в 2020 году вызвали большой интерес и заслужили признание у китайского читателя [5].

Это настоящий золотой фонд детской литературы: «Мышонок Пик» В. Бианки, «Сказки детям» К. Паустовского, «Лесные приключения» Э. Шима, «Сказки лесной опушки» Н. Сладкова и другие замечательные книги о природе и животных. Над иллюстрациями к этой серии трудился именитый отечественный художник И. Цыганков. Он славится работой над книгами о Белоснежке, Шерлоке Холмсе, Колобке и Снегурочке.

Книги вошли в обязательную программу школьного чтения в провинциях Фуцзянь и Гуандун, а издание «Мышонок Пик» В. Бианки даже получило премию «Хорошая книга в провинции Фуцзянь». Книги серии также были отобраны организацией «Сотни классов и тысячи людей» среди 10 тысяч китайских и зарубежных изданий для официального списка рекомендаций школьникам и педагогам. На основе книг серии школьные учителя составляют учебные программы (например, масштабная программа была составлена по рассказам К. Паустовского), а китайские школьники выполняют задания и создают рисунки, связанные с героями книг.

Крупнейший в Китае книготорговый сайт DanDan провел рекламную кампанию этой серии. На сайте появилось много отзывов от родителей, учителей и детей, которые уже успели подружиться с мудрым вороном, находчивым мышонком, храбрым зайчонком и другими очаровательными персонажами российской детской литературы.

По словам переводчицы серии с русского языка Ши Юйцин, такое признание зарубежной детской книги — значимое событие в Китае. В последние несколько лет правительство страны ориентировано на поддержку отечественных детских книг, а доля импортных изданий для детей постоянно снижается. Тем ценнее внимание, с которым были приняты российские книги в Китае.

В современном Китае чтение выдвигается в качестве одного из самых важных компонентов обучения, способствующего общему развитию личности учащихся. В октябре 2020 года Центральный отдел пропаганды опубликовал «Мнения о поощрении чтения для всех», четко предлагая активно продвигать чтение среди молодежи и чтение в семье для разных возрастных групп.

Для реализации национальной государственной политики по приобщению детей школьного возраста к чтению в Китае сегодня осуществляются следующие действия [6; 8]:

- увеличение строительства библиотек на базе начальных и средних школ;
- разработка рекомендаций по публикациям и повышение качества ресурсов для чтения учащихся начальной и средней школы. В 2019 году министерство образования КНР сформулировало рекомендации для наполнения библиотек начальных и средних школ, опубликовав «Рекомендуемую библиографию для национальных библиотек начальной и средней школы в 2019 году». Основными принципами подбора литературы для чтения стали: доступность; художественная и культурная ценность; формирование интереса к чтению; поощрение чтения;
- обогащение тематических занятий по чтению для повышения всестороннего развития учащихся начальных и средних школ;
- повышение читательской грамотности учителей и методики подготовки их к обучению чтению.

В рамках этого, например, газета China Education Newspaper ежегодно проводит инвентаризацию «100 книг, одобренных учителями года», предоставляя читателям важные рекомендации по выбору книг и их публикации. К тому же в китайской системе образования предусматриваются постоянные поощрения для учителей к чтению хороших книг [8; 10].

С 1 апреля 2021 года в китайских школах приоритетом является чтение национальной литературы. Министерство образования запретило использовать иностранные учебники и классическую литературу в качестве учебных материалов. Согласно документу, на занятиях должны использоваться материалы, которые основаны на принципах марксизма и отражают китайскую специфику. Запрет на иностранную литературу не коснулся старших школ, в программу которых включены занятия в партнерстве с иностранными учебными заведениями [1]. Прежде всего под запрет попали книги, которые шли вразрез с программой и политикой Коммунистической партии. Особенно это коснулось всего, что передает политические, экономические и культурные идеи западных демократических государств и Японии.

Понятно, что культурные коды России и Китая разнятся, но в действительности мы можем понять китайскую философию, китайцы прекрасно исполняют наших композиторов и прекрасно переводят нашу литературу.

Возникает вопрос: насколько китайским школьникам интересно читать про российских школьников, про проблемы, которые имеются в российской школе?

Как подчеркивает Ли Цзяньхуа, преподаватель русского языка и переводчик современной русской детской литературы, институт международной детской литературы Китайского океанологического университета, сравнение друг с другом — это тоже творчество, и важно постоянно искать точки соприкосновения культуры двух народов. У искренней и честной литературы всегда будет хорошая судьба. Современная детская русская литература поднимает общечеловеческие проблемы: отношения с учителями, друзьями, увлечения, общение, недопонимание, хорошие/плохие оценки. Детские книги станут мостиком дружбы между российскими и китайскими читателями.

Потенциал русских книг не освоен. Китайский рынок детских книг большой, но за прошлые два года в Китае только четыре издательства взаимодействуют с нашими авторами и издали тысячу книг российских авторов, в том числе книги китайских писателей и российских художников. В отчете о книжно-розничном рынке Китая за 2020 год

показано, что объем книжного розничного рынка Китая в 2020 году составил 97,08 млрд юаней, что на 5% меньше, чем в прошлом году. Это первый случай, когда рынок книжной розницы испытал отрицательный рост с 2001 года, зато объем рынка розничного детских книг в 2020 году вырос на 1,96%, в 2020 году доля детских книг на книжном розничном рынке составила 28,31%, примерно 4,2 млрд долларов, с января по сентябрь 2020 года доля произведений иностранных авторов на детском рынке составила 38,7%.

Ведущими издательствами русских детских книг являются «Илинь», «Подросток» (Синьцзян), издательство Китайского народного университета, «Народная литература».

В 2021–2022 годах были изданы следующие авторы: М. Яснов, М. Чернега, М. Аромштам, А. Петрова, О. Бундура Е. Ярицкая, А. Усачев, О. Трушина, Н. Строкина, О. Кургузова, И. Зартайская, Е. Чарушин, Н. Евдокимова.

В 2023 году вышел двуязычный (на русском и на китайском) сборник сказок, рассказов и стихов, от народных сказок до наших дней, «Классики детской литературы из стран вдоль „Одного пояса, одного пути“», том называется «Россия».

Название сказки «Репка» по-китайски пишется в два иероглифа, а «Волк и семеро козлят» — в семь. И дальше в оглавлении по-китайски и по-русски: «Курочка Ряба», «Черная курица, или Подземные жители», «Филипок» — и фамилии авторов: Л. Толстой, К. Ушинский, Д. Мамин-Сибиряк, А. Чехов, М. Яснов, Е. Драгунская. Стать главным редактором сборника рассказов рус-

ских писателей для китайских детей писателю Ю. Нечипоренко, издавшему на китайском языке несколько книг, предложили китайские издатели несколько лет назад на Международной книжной ярмарке в Пекине. От него требовалось всего-то собрать в один том в 300 страниц (при этом половина объема отдана китайскому переводу) [3].

Ю. Нечипоренко и критику Л. Звонаревой отбирать материал для сборника было непросто. На помощь пришла «Черная курица» — творческое объединение молодых детских писателей и художников, включая А. Усачева, Л. Яковлева, О. Дорофеева и др. Всего в сборнике шестнадцать авторов, составители старались отбирать произведения самых разных жанров: от реализма до фантастики, от стилизаций под китайскую древность до рассказов из жизни современных российских детей. Иллюстрации в детских книжках не менее важны, чем текст. Заведующий кафедрой иллюстрации Института книги им. Фаворского Е. Подколзин привлек к работе над книгой своих сотрудников и студентов.

Не так давно вышло в Китае стихотворение И. Бродского «Баллада о маленьком буксире» на китайском языке с прекрасными иллюстрациями И. Олейникова. Эта книга находится в почетном списке IBBY (Международный совет по детской книге) [2].

Роль русской литературы в мировом литературном процессе известна всем. Мы должны способствовать дальнейшему приобщению китайских школьников к русской прозе и поэзии, продвижению русской литературы в Китае.

Список источников

1. В китайских школах запретили иностранные учебные материалы // ЭКД: сайт. URL: <http://ekd.me/2020/01/v-kitajskix-shkolax-zapretili-inostrannye-uchebnye-materialy>
2. Ван Имэн. Сравнительный анализ российских и китайских детских иллюстрированных книг // Наука и образование: новое время: электронный журнал. 2023. № 2. URL: <http://www.articulus-info.ru/>
3. Васянин А. Филипок в Поднебесной. Русская детская классика издана на китайском языке // Российская газета. 2023. Вып. 82 (9027). URL: <https://rg.ru/2023/04/14/filipok-v-podnebesnoj-russkaia-detskaia-klassika-izdana-na-kitajskom-iazyke.html>
4. Ду Ся. Чтение всех предметов // China Education News Net-China Education News. URL: http://www.jyb.cn/rmtzgjyb/202004/t20200415_316931.html
5. Зверята, которые покорили Китай. URL: <https://ast.ru/news/zveryata-kotorye-pokorili-kitay/>
6. План реализации исследований проекта «Исследование построения системы предметного чтения на основе развития ключевых предметных способностей учащихся начальной и средней школы» // Пекинский городской университет. URL: <https://www.bcu.edu.cn/xkyd/info/1063/1073.htm>

7. Родионова О.П. Издание русской и советской литературы в Китае в новейшее время // Вестник СПбГУ. 2014. Вып. 1. Сер. 13. С. 82–93.
8. Хоу Молань. Национальная политика по приобщению к чтению в системе школьного образования в Китае // E-Scio: электронный журнал. 2022 (95). № 1.
9. Цюн Ян. Современное состояние и стратегия национальной программы поддержки и развития чтения в КНР // Библиотекосведение. 2014. № 3. С. 100–105. URL: <https://doi.org/10.25281/0869-608X-2014-0-3-100-105>
10. Чжу Юнсинь. Китайские учителя начальных и средних школ и ученики: деятельность по приобщению к предметному чтению в китайской системе образования // Китайская ассоциация содействия демократии. URL: https://www.mj.org.cn/ztft/202010/t20201022_232504.htm

Информация об авторе

Т.И. Полякова — кандидат педагогических наук

Information about the author

T.I. Polyakova — Candidate of Pedagogical Sciences

Статья поступила в редакцию 23.06.2023; одобрена после рецензирования 03.07.2023; принята к публикации 26.07.2023.

The article was submitted 23.06.2023; approved after reviewing 03.07.2023; accepted for publication 26.07.2023.

ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И ВОЗЗРЕНИЙ

Научная статья
УДК 373.1

ФЕНОМЕН ЧТЕНИЯ КАК ПРЕДМЕТ АКАДЕМИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ

Юлия Петровна Мелентьева

Научный и издательский центр «Наука» Российской академии наук, Москва, Россия, melentievau@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются этапы формирования академического подхода к изучению чтения как сложнейшего научного феномена в XX и начала XXI века. Рассмотрены основные концепции ведущих ученых Российской академии наук (ФГБУ науки НИЦ «Наука») и Российской академии образования (Научный совет по проблемам чтения Отделения образования и культуры) по методологии изучения чтения. Описана научно-исследовательская деятельность Отдела проблем чтения в выявлении современных точек зрения на процессы и механизмы чтения.

Ключевые слова: чтение, Российская академия наук, Отдел проблем чтения ФГБНУ НИЦ «Наука» РАН, Российская академия образования, Научный совет по проблемам чтения РАО

Для цитирования: Мелентьева Ю.П. Феномен чтения как предмет академического изучения // Непрерывное образование. 2023. № 3 (45). С. 121–125.

FROM THE HISTORY OF PEDAGOGICAL IDEAS AND VIEW

Original article

THE PHENOMENON OF READING AS A SUBJECT OF ACADEMIC STUDY

Yulia Petrovna Melentyeva

Scientific and Publishing Center "Nauka" of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, melentievau@mail.ru

Abstract. The article analyzes the stages of the formation of an academic approach to the study of reading as the most complex scientific phenomenon in the 20th and early 21st centuries. The main concepts of the leading scientists of the Russian Academy of Sciences (Scientific and Publishing Center "Nauka") and the Russian Academy of Education (Scientific Council on Problems of Reading of the Department of Education and Culture) on the methodology of studying reading are considered. The research activities of the Department of Reading Problems in identifying modern points of view on the processes and mechanisms of reading are described.

Keywords: reading, Russian Academy of Sciences, Department of Reading Problems, Research Center "Nauka" RAS, Russian Academy of Education, Scientific Council on Reading Problems of the Russian Academy of Education

For citation: Melentyeva Yu.P. The phenomenon of reading as a subject of academic study // Lifelong education. 2023; 3(45): 121–125. (In Russ.).

Многогранность феномена чтения, высокая наукоемкость этого понятия делают его чрезвычайно привлекательным для академического изучения. Уже в Петровскую эпоху, в начале становления Российской академии наук, чтение как важнейший элемент образования, обучения, воспитания было в поле внимания первых русских ученых [10; 11; 12].

Академия педагогических наук РСФСР (АПН) была создана как отраслевая часть РАН (сегодня ее правопреемницей является Российская академия образования — РАО) в 1943 году, когда еще шла Великая Отечественная война. Думая о будущем страны, правительство возложило на академию серьезные задачи: содействие развитию народного образования в стране и распространение педагогических знаний в народе; научную разработку вопросов общей и специальной педагогики, истории педагогики, школьной гигиены, психологии, методики преподавания основных дисциплин в школе и в учебных заведениях; планирование и развертывание научно-исследовательской работы в области педагогических наук, подготовку педагогических кадров, разработку методики преподавания и т. п.

Анализ того, как эти задачи выполнялись в течение всего времени существования академии (АПН РСФСР и РАО), мы можем найти в многочисленных документах, докладах президентов академии, начиная с первого президента — академика В. П. Потемкина. Одним из первых, кто предпринял попытку научного анализа деятельности АПН РСФСР в 1940–1960-х годах, был главный редактор Педагогической энциклопедии в 4 томах и журнала «Советская педагогика» (1942–1950) И. А. Каиров [9].

Из этих работ видно, что чтение как самостоятельная научная проблема в тот период не выделялось и рассматривалось только в контексте учебного предмета. Вместе с тем на основании исследований лингвистической науки и психологии была разработана методика обучения чтению, составлен новый «Букварь», который и в настоящее время используется в школах.

Опираясь на опыт предшественников [18; 19; 20] (А. Я. Трошина, Н. М. Соколова, М. А. Рыбнико-

вой и др.), в 1950–1960-х годах под эгидой академии годами были изданы книги Е. А. Адамовича, А. В. Янковской-Байдиной и др. [1; 13; 22].

Яркое впечатление на педагогическую и на гуманитарную среду в целом произвела статья известного философа того времени В. Ф. Асмуса «Чтение как труд и творчество» (1962) [2], в которой чтение рассматривается с более широких позиций.

Новым шагом в изучении чтения стали работы З. И. Клычниковой, посвященные обучению чтению на иностранном языке, вышедшие в 1970-х годах, а также серия работ академика РАО Г. Г. Граник и сотрудников ее лаборатории в Институте психологии РАО, изданные в начале 1990-х, посвященные глубокому анализу читательской позиции школьников, восприятию школьниками художественного текста, психологическому анализу художественного текста в учебнике. Г. Г. Граник разработала предметную линию учебников по литературе и русскому языку. Эта работа получила высокую оценку в педагогической среде.

В последние десятилетия XX века к тем или другим аспектам проблемы чтения обращались такие ученые-академики РАО, как В. С. Собкин, В. П. Зинченко, К. А. Абульханова-Славская, В. Г. Костомаров, В. А. Лекторский, В. П. Демин, член-корр. РАО Т. Д. Полозова и др. В их работах проблема чтения обрела не только педагогическое, но и философское, социологическое, психологическое, филологическое, книговедческое осмысление.

Но все же это были единичные публикации.

Систематический характер изучение чтения приобрело только сейчас, в начале XXI века, когда многогранность феномена чтения, высокая наукоемкость этого явления сделали его чрезвычайно привлекательным для академического изучения.

В настоящее время проблему чтения изучают, тесно сотрудничая, две академические структуры. Разработка теоретических проблем чтения сосредоточена в Российской академии наук (ФГБУ науки НИЦ «Наука») и в Российской академии образования (Научный совет по проблемам чтения Отделения образования и культуры).

В ФГБУ науки НИЦ «Наука» РАН феномен чтения рассматривается как важнейшая составляющая научного понятия «книжная культура» и его изучение сосредоточено в Отделе проблем чтения, который был создан в 2002 году.

За годы работы отдела было сделано немало: отдел активно участвовал (в рабочей группе, в экспертизе и т. п.) в разработке и продвижении двух документов федерального значения: Национальной программы поддержки и развития чтения в России» (2004) и «Российского литературного канона — 100 книг» (2011–2012).

Было проведено масштабное исследование «Культура чтения и информационная культура пользователя современной библиотеки», в основе которого лежал анкетный опрос, проведенный в 26 регионах России и собравший 17 тысяч анкет. Отдел принимал самое активное участие в международном исследовании Научного центра «Книжная культура России и Беларуси. Комплексное исследование в контексте историко-культурного взаимодействия». Отдел являлся инициатором и основным организатором трех научных конференций высокого статуса: «Чтение как стратегия жизни» (2006); «Чтение в образовании и культуре» (2011 год — международный статус); «Библиотека и чтение в структуре современного образования» (2010 год — межрегиональный статус), а также провел ряд семинаров и круглых столов.

Всего за период работы отдела было более 170 публикаций. В том числе восемь в иностранных профессиональных изданиях; семь — отдельными изданиями (например, [15]). Заметным вкладом в разработку теоретических проблем чтения стало издание монографий заведующего отделом Ю.П. Мелентьевой [14; 16; 17] и др.

Сотрудники Отдела читателеведения и проблем чтения за истекший период приняли участие в более чем 60 конференциях, в том числе в 17 конференциях с международным статусом, где сделали 62 доклада, в том числе 15 пленарных.

Научно-исследовательская деятельность отдела была неоднократно поддержана грантами Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ): в 2006, 2008, 2011, 2012 годах.

В результате активного изучения проблем чтения, освоения большого массива литературы

по теме (более 500 названий) стало возможным решение таких научных задач, как:

- выявление сущности чтения как социокультурного феномена;
- изучение процесса эволюции моделей и практик чтения;
- определение времени появления в русском культурном контексте явления и понятия «культура чтения»;
- выявление эволюции термина «культура чтения», осмысление его позднейших модификаций («читательская грамотность»; «читательская культура»; «библиотечная грамотность»; «библиотечно-библиографическая грамотность»; «библиотечно-библиографические знания»; «информационная грамотность»; «компьютерная грамотность»; «информационная культура»), их сравнительный анализ;
- включение в научный оборот понятия «русское чтение», обоснование его специфики;
- выявление современной ситуации в сфере чтения в России (по материалам собственного исследования и опубликованным материалам);
- выявление форм и методов привлечения к чтению, используемых в библиотеках России;
- изучение опыта зарубежных стран (США, Германии, Франции, Скандинавских стран и др.) в этой области.

Новый статус отдела, возникший в 2012 году в связи с тем, что Научный центр исследований истории книжной культуры стал полноценной структурной единицей РАН, потребовал осознания необходимости более обобщенного, масштабного, действительно академического подхода к изучению проблемы чтения.

Сегодня сотрудники отдела достойно входят в проблематику РАН, НИЦ стал органичной частью исследовательской работы академии, включился в «Программу фундаментальных научных исследований государственных академий наук на 2013–2020 годы» (по ОИФН) и «Программу фундаментальных исследований Президиума РАН» (по ОИФН), работу Международных академий наук (МААН).

Деятельность Отдела по изучению проблем чтения сосредоточена на решении важнейшей задачи — создании общей теории чтения, которая

позволит собрать воедино все знание о чтении как о процессе, явлении, деятельности, накопленное в разных науках, предметом которых являлся тот или другой аспект чтения, а именно: книговедения, педагогики, психологии, филологии, физиологии и т. д. Без возможности увидеть проблему чтения во всей полноте невозможно глубоко постичь это явление, понять все тонкости взаимопроникновения различных факторов (физиологических, психологических, педагогических, книговедческих и др.) и зависимость от них качеств и особенностей чтения, выработать действительно эффективные, построенные на научной основе методы и методики, направленные на обучение чтению, приобщение к чтению, поддержку чтения и т. п.

Решение этих задач потребовало тесного сотрудничества Отдела по изучению проблем чтения ФГБУ науки НИЦ «Наука» РАН с Российской академией образования, объединяющей в своей структуре такие институты РАО, как Институт педагогических исследований одаренности детей; Институт коррекционной педагогики; Институт психолого-педагогических проблем детства; Институт семьи и воспитания; Институт социологии образования; Институт художественного образования и др., где проблемы чтения изучаются в том или ином аспекте, однако каждый из исследователей работает автономно, без информации о достижениях коллег.

С целью преодоления информационного дефицита и объединения научных сил в 2010 году при Отделении образования и культуры (академик секретарь В. П. Демин) был создан Научный совет по проблемам чтения. Идея его создания была поддержана тогдашним президентом РАО академиком Н. Д. Никандровым.

В Научный совет вошли крупные ученые: академики и чл.-корр. РАО, а также директор ФГБУ науки НИЦ «Наука» РАН чл.-корр. РАН В. И. Васильев.

Сегодня совет возглавляет академик РАН и РАО В. А. Лекторский, его сопредседателем является академик РАО, заведующий Отделом изучения проблем чтения ФГБУ науки НИЦ «Наука» РАН, доктор педагогических наук, профессор Ю. П. Мелентьева.

За время работы Научного совета по проблемам чтения РАО был проведен ряд конференций, семинаров, круглых столов, а также учреждено печатное издание «Доклады Научного Совета по проблемам чтения», носящее постоянный характер; вышло 19 выпусков [3–9].

Совместная деятельность двух академических структур способствовала глубокому, комплексному исследованию феномена чтения и получению более масштабных результатов в ходе его изучения, а именно:

- разработка общей теории чтения;
- создание глоссария по проблеме чтения;
- создание и ведение электронной информационной базы научных публикаций по проблеме чтения (совместно с Библиотекой им. К. Д. Ушинского).

Важнейшим научным итогом совместной работы академических структур явилось создание и издание уникального, первого в России и не имеющего аналогов мире издания — «Чтение. Энциклопедический словарь» [21].

Таким образом, выход на более высокий, академический уровень изучения феномена чтения безусловно способствовал более глубокому, всестороннему его осмыслению.

Список источников

1. *Адамович Е. А.* Объяснительное чтение в начальной школе. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950.
2. *Асмус В. Ф.* Чтение как труд и творчество // В. Ф. Асмус. Собр. соч.: в 7 т. М.: URSS, 2014. Т. 7: От Аристотеля до Витгенштейна.
3. Доклады Научного совета по проблемам чтения / Российская акад. образования, Отд-ние образования и культуры РАО, Науч. совет по проблемам чтения и др.; под ред. В. А. Лекторского. М., 2010. Вып. 1: Мелентьева Ю. П. Роль чтения в духовно-нравственном воспитании.
4. Доклады Научного совета по проблемам чтения / Российская акад. образования, Отд-ние образования и культуры РАО, Науч. совет по проблемам чтения и др.; под ред. В. А. Лекторского. М., 2011. Вып. 2: Материалы семинара «Роль чтения в духовно-нравственном становлении личности».
5. Доклады Научного совета по проблемам чтения / Российская акад. образования, Отд-ние образования и культуры РАО, Науч. совет по проблемам чтения и др.; под ред. В. А. Лекторского. М., 2012. Вып. 3: По материалам Международной научной конференции «Чтение в образовании и культуре».

6. Доклады Научного совета по проблемам чтения / Российская акад. образования, Отд-ние образования и культуры РАО, Науч. совет по проблемам чтения и др.; под ред. В.А. Лекторского. М., 2012. Вып. 4–6: По материалам Постоянного семинара по проблемам чтения (14 нояб. 2012 г.).
7. Доклады Научного совета по проблемам чтения / Российская акад. образования, Отд-ние образования и культуры РАО, Науч. совет по проблемам чтения и др.; под ред. В.А. Лекторского. М., 2013. Вып. 7: Мелентьева Ю.П. Глоссарий по проблеме чтения.
8. Доклады Научного совета по проблемам чтения / Российская акад. образования, Отд-ние образования и культуры РАО, Науч. совет по проблемам чтения и др.; под ред. В.А. Лекторского. М., 2022. Вып. 19: По материалам Постоянного круглого стола «Чтение в России: история и современность» (14 нояб. 2022 г.).
9. Каиров И.А. Очерки деятельности Академии педагогических наук РСФСР, 1943–1966. Академия пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1973.
10. Карамзин Н.М. О книжной торговле и любви ко чтению в России // Сочинения Н.М. Карамзина. М., 1803. Т. 7. С. 348–349.
11. Карамзин Н.М. Отчего в России мало авторских талантов? // Сочинения Н.М. Карамзина. М., 1803. Т. 7.
12. Каржавин Ф.В. Вожак, показывающий путь к лучшему выговору букв и речений французских: Le guide française / Par Théodore Karjavine. Во граде Св. Петра: Печ. у И.К. Шнора, 1794. С. 164, 167.
13. Литературное чтение в школе: метод. пособие для учителя. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1951.
14. Мелентьева Ю.П. Общая теория чтения. 2-е изд. М.: Наука, 2022.
15. Мелентьева Ю.П. Семейное чтение: прошлое, настоящее, будущее. М.: РАО, 2012.
16. Мелентьева Ю.П. Чтение, читатель, библиотека в изменяющемся мире. М.: Наука, 2007.
17. Мелентьева Ю.П. Чтение: явление, процесс, деятельность. М.: Наука, 2010.
18. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. М., 1939.
19. Соколов Н.М. Изучаем литературное произведение: Методика изучения. М.; Л., 1928.
20. Трошин А.Я. Психологические основы процесса чтения. СПб., 1900.
21. Чтение: энциклопедический словарь / под ред. Ю.П. Мелентьевой. М.: Наука, 2021.
22. Янковская-Байдина А.В. Объяснительное чтение художественных произведения в IV классе. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1955.

Информация об авторе

Ю.П. Мелентьева — доктор педагогических наук, академик РАО, профессор

Information about the author

Yu.P. Melentyeva — Doctor of Pedagogical Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Professor

Статья поступила в редакцию 23.06.2023; одобрена после рецензирования 03.07.2023; принята к публикации 26.07.2023.

The article was submitted 23.06.2023; approved after reviewing 03.07.2023; accepted for publication 26.07.2023.

Научная статья
УДК 372.882: 37(091)

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ СЛОВЕСНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ВОСПИТАНИЦ ИНСТИТУТОВ БЛАГОРОДНЫХ ДЕВИЦ XIX СТОЛЕТИЯ

Вера Николаевна Лисович

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия, Vera.Lisovich@yandex.ru

Аннотация. В статье предпринята попытка определить роль учителя словесности в формировании читательской культуры учащихся дореволюционной средней школы на основе воспоминаний воспитанниц институтов благородных девиц Российской империи XIX столетия. Автором сделан вывод о том, что отношение дореволюционных учителей к детско-юношескому чтению было разным и колебалось от равнодушия и формального подхода к обучению до любви и прогрессивным для того времени педагогическим взглядам.

Ключевые слова: читательская культура, потребность в чтении, институты благородных девиц, В. И. Водовозов, факторы формирования читательской культуры, удачная литературная эпоха, учителя-формалисты, учителя-новаторы

Для цитирования: Лисович В. Н. Роль учителя словесности в формировании читательской культуры воспитанниц институтов благородных девиц XIX столетия // Непрерывное образование. 2023. № 3 (45). С. 126–129.

Original article

THE ROLE OF THE TEACHER OF LITERATURE IN THE FORMATION OF THE READING CULTURE OF PUPILS OF THE INSTITUTES OF NOBLE MAIDENS OF THE 19TH CENTURY

Vera Nikolaevna Lisovich

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia, Vera.Lisovich@yandex.ru

Abstract. The article attempts to determine the role of the teacher of literature in the formation of the reading culture of pre-revolutionary secondary school students based on the memoirs of the pupils of the institutes of noble maidens of the Russian Empire in the 19th century. The author concluded that the attitude of pre-revolutionary teachers to children's and youth reading was different and ranged from indifference and a formal approach to teaching to love and progressive pedagogical views for that time.

Keywords: reading culture, need for reading, institutions of noble maidens, V.I. Vodovozov, factors in the formation of reading culture, successful literary era, formalist teachers, innovative teachers

For citation: Lisovich V.N. The role of the teacher of literature in the formation of the reading culture of pupils of the institutes of noble maidens of the 19th century // Lifelong education. 2023; 3(45): 126–129. (In Russ.).

Российское образованное общество дореволюционной эпохи обладало высоким уровнем читательской культуры, что актуализирует историко-педагогическое изучение ее формирования в детском и подростковом возрастах на этапе получения среднего образования. В статье предпринята попытка ответить на вопрос: какую роль в формировании читательской культуры дореволюционных учащихся играл школьный учитель?

В качестве исторических источников в работе использованы воспоминания выпускниц институтов благородных девиц Российской империи разных лет (В.Н. Фигнер (Казанский Родионовский институт), А. Клименко, Е. Половцева, А.Н. Энгельгард (Московский Екатерининский институт), А.А. Вербицкая (Московский Елизаветинский институт), С.А. Аникиева, Е.В. Балобанова (Нижегородский Мариинский институт), Н.А. Лухманова (Павловский институт), Н.М. Ковалевская, А.В. Стерлигова, С.А. Черевина (Петербургский Екатерининский институт), В.П. Быкова, Е.Н. Водовозова, М. Долгоместьева, М.С. Угличанинова (Смольный институт)). Следует отметить, что, несмотря на субъективность восприятия действительности и противоречивость, часто отмечаемую современными исследователями (В.П. Пономарева), мемуарные тексты оказывают «существеннейшие услуги правильному изучению истории» и позволяют, по мнению автора, как воссоздать единую картину прошлого, так и определить его событийные детали [7, с. 16].

Под читательской культурой автором понимается «сформированная под воздействием комплекса факторов детско-юношеская потребность в чтении взрослой литературы (научно-популярной, классической, общественно-литературной публицистики) и способность к восприятию, осмыслению и интерпретации текстов, определяемых предпочитаемым кругом чтения, а также использование прочитанного содержания в виде читательского самовыражения» [4, с. 41–42]. Таким образом, внутренними компонентами читательской культуры являются: круг чтения учащихся, их потребность в чтении серьезной, сложной литературы и творческое литературное самовыражение.

Читательская культура дореволюционных учащихся, как показало исследование их круга чтения на примере петербургских средних школ

XIX — начала XX века, формировалась под влиянием комплекса факторов с разной степенью воздействия на ее составляющие, среди которых: государство и общественность, выполнявшие функцию, регламентирующую детско-юношеское чтение; образовательная среда школы, в которой чтение детей и подростков осуществлялось как в рамках целенаправленного учебного процесса, так и под влиянием стихийного (естественного) процесса общения между учителями и школьниками; субкультура учащихся, внутри которой их читательская культура формировалась в процессе самостоятельного чтения вне контроля взрослых, «читающий город», представленный книгоиздательствами, книжными магазинами, литературными кружками, публичными и общественными библиотеками [4].

Следует отметить, что XIX столетие являлось, по мнению классиков отечественной культурологии (М.С. Каган, М.Ю. Лотман, Б.Ф. Егоров), веком литературы, удачной литературной эпохой, поскольку значение литературы для формирования преемственности поколений русского образованного общества на протяжении всего периода только усиливалось. Литература становилась одним из основных средств выражения общественного сознания, полем для обсуждения общественно значимых проблем и местом для высказывания общественной мысли. Поэтому чтение было неотъемлемой частью жизни общества в целом и благоприятствовало развитию детско-юношеской читательской культуры в частности.

Однако в институтах благородных девиц (закрытых средних учебных заведениях интернатного типа) девушки, в отличие от юношей, воспитывались под жестким контролем классных дам и в полной изоляции от внешнего мира. Целью воспитания являлось «внушение быть кроткими, правдивыми, невзыскательными в семейной жизни» [3, с. 2]. Преподавание словесности и других учебных предметов в институтах строго контролировалось, внеклассное чтение ограничивалось вплоть до полного запрета, а потребность воспитанниц в чтении серьезной литературы часто высмеивалась руководством и классными дамами. Институтские ученические библиотеки отличались бедностью фондов,

доступ к ним был ограничен, поэтому они также не могли способствовать формированию круга чтения воспитанниц. Такова была официальная позиция администраций институтов.

Русская писательница А. А. Вербицкая, выпускница московского Елизаветинского института 1877 года, вспоминала: «Мертвящая дисциплина института, готовившего из нас салонных кукол, где с ужасом произносили имена Писарева и Некрасова, где Гоголя называли сальностью, где русская литература считалась нечистоплотной и где снисходительно разрешали читать только Тургенева, эта дисциплина запрещала нам даже в классах разговоры с учителем» [2, с. 85].

Анализ воспоминаний показал, что отношение учителей словесности к детско-юношескому чтению было неодинаковым. Одни не осознавали или отрицали образовательное и воспитательное значение чтения (учителя-формалисты). Их уроки часто проходили в форме записи лекций учителя под диктовку, «зубрежки» отрывков из произведений по выбору учителя без их предварительного разбора, а письменные работы учениц представляли собой «шумиху напыщенных фраз без всякой связи» [цит. по: 5, с. 446]. Другие, наоборот, формировали читательские вкусы своих учениц, привлекая их внимание к хорошей, серьезной литературе, формируя, таким образом, их читательскую культуру (учителя-новаторы). Деятельность одного из таких прогрессивных учителей Василия Ивановича Водовозова, преподававшего русскую словесность в Смольном институте начала 1860-х годов, в своих воспоминаниях представила детская писательница, выпускница Смольного института 1862 года Е. Н. Водовозова. Ниже предлагается фрагмент из ее воспоминаний.

«С каждой лекцией он незаметно для нас самих втягивал нас в серьезную умственную работу, которая до тех пор была совсем невыносима для институток. Мы, ничего не читавшие, вдруг начали читать чрезвычайно много. <...> Необходимость не только прочесть, но и проштудировать каждое произведение и после толковать объяснения учителя, изложить его письменно развивала в нас мало-помалу способность внимательно слушать и излагать прочитанное, быстро расширяла

наш умственный кругозор. Мы излагали письменно все прочитанные произведения авторов, пополняя их объяснениями учителя; мало-помалу и наши собственные взгляды все более вырабатывались под руководством опытного педагога. <...> В.И. оставался болтать с нами не только между уроками, но и весной и осенью он нередко приходил в наш сад. <...> Эти беседы принесли нам, тогда еще мало развитым девушкам, совершенно изолированным от мира, людей и хороших книг, весьма существенную пользу. Только из этих бесед узнали мы, какие существуют у нас лучшие журналы, впервые от В.И. услышали мы имена Добролюбова, Некрасова, Островского, Тургенева и других замечательных современных писателей и деятелей, так как наша программа не вмещала изучение современной литературы. <...> Эти беседы не носили и тени характера лекций; они быстро пробуждали в нашем уме самый живой интерес к неизвестному нам до сих пор миру. Мы, нисколько не стесняясь, высказывали свои мнения. <...> Если он замечал, что кого-нибудь из нас особенно интересует что-либо вычитанное нами в новом журнале, выписываемом для нас („Рассвет“ Кремпина), он называл нам другие популярные сочинения и нередко сам доставлял их нам» [6, с. 488].

Этот отрывок наглядно показывает, что уроки В.И. Водовозова строил по принципу воспитывающего обучения, которое заключалось в единстве образовательного, воспитательного и развивающего аспектов. Применение дискуссионных форм организации деятельности учениц как на уроках, так и во внеурочное время (литературные беседы) позволяло учителю встать на позицию модератора. Такая форма работы способствовала активизации мыслительной и познавательной деятельности учениц, формированию в них стремления к самостоятельному интеллектуальному труду. Чтение воспитанниц под руководством учителя произведений современных для того времени отечественных авторов, не входящих в учебные программы, с одной стороны, формировало у них хороший литературный вкус, а с другой — обеспечивало им общекультурное развитие. К концу XIX столетия число таких педагогов-новаторов увеличилось.

Напрашивается вывод о том, первые попытки прогрессивных учителей улучшить качество литературного образования в женских институтах, несмотря на препятствия, заложенные в основу институтского строя (закрытость образовательного учреждения, оторванность от реальной жизни, формальный подход к преподаванию), к концу XIX века привели к тенденции расширения чтения

в средней школе и к постепенному пониманию его значимости. Поэтому роль учителя в формировании читательской культуры девочек была ключевой. Учителя оставались в памяти выпускниц женских институтов «представителями... начала умственного, отвлеченного, олимпийского и в этом отношении влияние на институток было велико и благотельно» [1, с. 23].

Список источников

1. Бельская А. Очерки институтской жизни былого времени (из воспоминаний старой институтки) // Заря. 1870. № 9. С. 3–65.
2. Вербицкая А. А. Автобиография // Сборник на помощь учащимся женщинам, составленный исключительно из произведений женщин-писательниц, снимком с картин и иллюстраций художников. М.: Типолиитография Т-ва И. Н. Кушнерева, 1901. С. 84–91.
3. Ковалевская Н. Воспоминания старой институтки. СПб.: Типография Высочайше утвержденного Товарищества «Общественная польза», 1898.
4. Лисович В. Н. Круг чтения учащихся дореволюционной средней школы как историко-педагогический феномен (на примере Петербурга XIX — начала XX века): дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2022. URL: https://disser.spbu.ru/files/2022/disser_lisovich.pdf
5. Лихачева Е. О. Материалы для истории женского образования в России (1828–1856). Кн. 3. СПб.: Типография М. М. Стасюлевича, 1895.
6. Титова Н. К. Д. Ушинский и В. И. Водовозов. Из воспоминаний институтки // Русская старина. 1887. № 2. С. 485–491.
7. Чечулин Н. Мемуары, их назначение и место в ряду исторических источников. СПб.: Типография В. С. Балашева, 1891.

Информация об авторе

В. Н. Лисович — кандидат педагогических наук

Information about the author

V.N. Lisovich — Candidate of Pedagogical Sciences

Статья поступила в редакцию 23.06.2023; одобрена после рецензирования 03.07.2023; принята к публикации 26.07.2023.

The article was submitted 23.06.2023; approved after reviewing 03.07.2023; accepted for publication 26.07.2023.

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ЧТЕНИЕ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ: РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ КАК ЧАСТЬ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ» (20–21 АПРЕЛЯ 2023 ГОДА)

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования — это ежегодная информационно-коммуникационная площадка и сервисная платформа для участников мероприятий, традиционно посвященных вопросам развития у детей интереса к чтению.

В целях реализации Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации, в Год педагога и наставника, 20–21 апреля 2023 года прошла Международная научно-практическая конференция «Чтение детей и взрослых: развитие интереса к чтению как часть национальной культурной политики», посвященная Всемирному дню книги.

Соорганизаторами конференции являются: Ассоциация школьных библиотекарей Русского мира (РШБА), Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение культуры «Санкт-Петербургская специальная центральная детская библиотека им. А. С. Пушкина», ФГБУ науки НИЦ «Наука» Российской академии наук, Научный совет по проблемам чтения Российской академии образования, Санкт-Петербургское отделение Русской ассоциации чтения, Санкт-Петербургская секция Совета по детской книге России, Санкт-Петербургское отделение Международного центра Рерихов.

Конференция прошла в гибридном формате с возможностью очного и дистанционного участия на двух площадках:

21 апреля — Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования.

22 апреля — Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение культуры «Санкт-Петербургская специальная центральная детская библиотека им. А. С. Пушкина».

Основная аудитория конференции — ученые, педагоги-практики, библиотекари, методисты, руководители образовательных организаций, студенты педагогических направлений вузов и ПОО, преподаватели учреждений дополнительного, высшего и послевузовского образования, аспиранты, докторанты, издатели, писатели и другие заинтересованные лица. Международная конференция расширяет свои границы. Идеи воспитания культуры чтения поддерживаются многими учреждениями и общественными организациями. Очно присутствовало 142 человека из Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Подключилось 2100 участников из более чем 25 регионов страны, а именно: Москва и Московская область, Курск и Курская область, Санкт-Петербург и Ленинградская область, Челябинск и Челябинская область, Рязанская, Калининградская, Псковская, Новгородская, Омская, Свердловская, Новосибирская области, Республика Коми, Республика Карелия, Республика Саха, Удмуртская Республика, Республика Башкортостан, Чувашская Республика, Ставропольский, Краснодарский края, а также республики — Беларусь, КНР, Турция, ДНР и др. Участники собрались вместе, чтобы обсудить наиболее актуальные вопросы поддержки книги и чтения.

На пленарном заседании выступили ведущие ученые в области чтения: академик РАО Ю. П. Мелентьева, профессора и доктора педагогических наук В. В. Бородина, М. П. Воюшина, Т. Г. Галактионова, кандидаты наук Т. Д. Жукова, С. В. Букреева, Е. С. Романичева, Т. И. Полякова, учитель-просветитель года общероссийской премии общества «Знание» А. А. Ермолин.

Зарубежные гости Гокмен Кахраман, аспирант Института педагогики СПбГУ, Турецкая Республика, и Е. В. Люттик, доцент НИИ Вьетнама при Педагогическом университете Гуанси, Китайская Народная

Республика, представили доклады о формировании читательской грамотности и детских книгах русских авторов в республиках. Ссылка на пленарное заседание https://vk.com/video-212454770_456239255

На конференции работали две секции, на которых прошло профессиональное и общественное обсуждение важнейших вопросов и выяснения мнений по поводу развития детского и юношеского чтения, был показан опыт детских, школьных библиотек, издательств, писателей, художников, краеведов, искусствоведов, культурологов.

Секция «Издательство, библиотека, школа, цифровая платформа как география формирования читателя».

Ведущий: Наталья Михайловна Свирина, профессор кафедры основного и среднего общего образования СПб АППО, профессор, доктор педагогических наук, научный руководитель Ассоциации гимназий Санкт-Петербурга (https://vk.com/video-212454770_456239255).

Секция «Роль чтения в решении актуальных педагогических задач».

Ведущие: Татьяна Гелиевна Галактионова, доктор педагогических наук, профессор Института педагогики Санкт-Петербургского государственного университета;

Виктория Васильевна Рудник, специалист информационно-библиотечного центра Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, руководитель Санкт-Петербургского отделения Ассоциации школьных библиотекарей Русского мира (РШБА) (https://vk.com/video-212454770_456239257).

Ссылка на трансляцию 21 апреля Санкт-Петербургской специальной центральной детской библиотеки им. А. С. Пушкина: https://www.youtube.com/watch?v=R3CL_z7-7x8

Все материалы конференции и программа выставлены на сайте информационно-библиотечного центра СПб АППО: [https:// www.ibcarpo.ru](https://www.ibcarpo.ru)

Основная цель государственной культурной политики — формирование гармонично развитой личности и укрепление единства российского общества посредством приоритетного культурного и гуманитарного развития. Международная конференция по чтению является одним из важнейших средств реализации государственной культурной политики в Российской Федерации.

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Библиографический обзор научных статей, представленный вниманию читателей, посвящен вопросам формирования и развития читательской грамотности, продвижения чтения, формирования и развития читателя, приобщения ребенка к чтению, современной проблемы утрачивания культуры чтения.

В публикациях известных ученых, научных работников, профессионалов в области педагогического образования и практики обоснованы педагогические условия процесса развития читательской грамотности обучающихся, реализация которых в специально созданном образовательном пространстве позволяет достичь поставленной цели. Педагоги, специалисты в области чтения (читателеведения) предлагают такие формы работы, как буктрейлеры, мотивационные приемы, проектную деятельность, публичные чтения, скрайбинг-технологии, собеседования, чтение по Кушниру, школьные кружки чтения и др.; освещают практический опыт педагогов по проведению урочной и внеурочной деятельности с целью развития читательской грамотности; обращают внимание на недочеты отечественной системы дополнительного профессионального образования и существующие дефициты читательской грамотности педагогов общеобразовательных организаций.

В библиографическом обзоре использованы материалы ведущих профессиональных научных, научно-методических журналов за последние годы, приведены отдельные издания известных специалистов по вопросам формирования читательской грамотности, функциональной грамотности, читательского развития. В конце обзора приводится перечень сборников материалов международных научно-практических конференций по чтению детей и взрослых, проводимых ежегодно информационно-библиотечным центром Академии.

Книги

Березина А. В. [и др.] Как вырастить читателя: психолого-педагогические основы работы библиотекаря / А. В. Березина, Е. А. Колосова, Н. Г. Малахова, Е. В. Хорошавина / под общ. и науч. ред. А. В. Березиной. — Москва: Библиомир, 2022. — 192 с.

В издании освещены актуальные вопросы педагогики и психологии детского и подросткового чтения. Авторы раскрывают особенности психического развития детей на каждом возрастном этапе детского развития, развития дошкольников, младших школьников и школьников подросткового возраста как читателей, также психолого-педагогические основы их читательского развития; представляют приемы и методы библиотечной работы, направленные на приобщение к чтению и позволяющие решать задачи читательского развития; даны рекомендации по выбору книг, актуальных для чтения в том или ином возрасте.

В книге освещаются основы профориентационной работы в библиотеке, работы библиотекаря с родителями маленьких читателей, а также принципы работы библиотекаря с детьми с ограниченными возможностями здоровья и особенностями поведения. Издание, выпущенное как учебно-методическое пособие, адресовано библиотекарям, педагогам, детским психологам, профессионально занимающимся формированием у детей и подростков интереса к чтению, развитием их как читателей, а также и родителям, которые стремятся привлечь детей к чтению, воспитать любовь к чтению, вырастить читателя.

Булавина Т.А. Академия читательского мастерства. Проект «Умное чтение»: Методическая разработка к чтению повести В.В. Быкова «Мертвым не больно» / Т.А. Булавина; ред. М.В. Белоколенко; [предисл. Н.Н. Сметанниковой]. — Москва: Русская ассоциация чтения: БукиВеди, 2023. — 40 с.

Всероссийская акция «Умное чтение» — инновационный проект, инициированный Русской ассоциацией чтения с целью научить «умному чтению», чтобы ученик, прошедший «интеллектуальный тренинг», мог развить свои читательские умения.

Методическая разработка была представлена на очередной сессии Академии читательского мастерства — одного из программных проектов Русской ассоциации чтения по продвижению чтения и науки о чтении, посвящена осмысленному чтению «незаслуженно забытой книги о войне» — повести В. Быкова «Мертвым не больно». Показано, как можно организовать чтение трудной (и по содержанию, и по объему) книги в старших классах, какие стратегии можно при этом применить, в частности стратегию «Трехчастный дневник». Автор поделилась результатами апробации проекта в двух 11-х классах, главным итогом которой стало само прочтение произведения и читательский рост выпускников школы.

Мелентьева Ю.П. Общая теория чтения = Theory of reading / Ю.П. Мелентьева; [предисл. В.А. Лекторского; Российская академия наук, Научный и издательский центр «Наука»]. — 2-е изд., доп. — Москва: Наука, 2022. — 303 с., [2] л. цв. ил. — Список основных тр. Ю.П. Мелентьевой (1973–2022): с. 263–300. — Библиогр.: с. 231–252.

Книга посвящена изучению теоретических аспектов чтения — чрезвычайно важного условия полноценного развития как отдельной личности, так и общества в целом. На основании проведенного исторического и культурологического анализа условий возникновения этапов эволюции, революции и современного бытования чтения, а также осмысления итогов педагогических, психологических, филологических и социологических и других исследований различных аспектов чтения дано общее понимание чтения как сложнейшего многогранного феномена, деятельности, процесса и сформулированы основы общей теории чтения. Чтение рассмотрено в его реальном масштабе — как общечеловеческое, общемировое, цивилизационное и даже планетарное явление.

Человек читающий = Homo legens-13: сборник научных статей / Русская ассоциация чтения; под общ. ред. М.В. Белоколенко; ред. англ. текстов С.К. Павликова. — Москва: Русская ассоциация чтения, 2021. — 211 с.

Русская ассоциация чтения представляет материалы научно-практической конференции «Чтение и грамотность в образовании и культуре: траектория развития читателя»: доклады и статьи по вопросам обучения, продвижения, изучения чтения. Авторы рассматривают современное состояние и перспективы развития квалитологии и квалиметрии чтения, характеристики академического чтения, технологии работы с текстом в урочной и внеурочной деятельности; раскрывают подходы к использованию современной детской литературы в учебном процессе и новые методики развития читательских компетенций у детей с затрудненным речевым развитием; анализируют результаты исследования студенческого чтения на иностранном языке с бумажного или электронного носителя.

Человек читающий = Homo legens-14: сборник научных статей / Русская ассоциация чтения; под общ. ред. М.В. Белоколенко; ред. англ. текстов И.Ф. Щербаква. — Москва: Русская ассоциация чтения, 2022. — 190 с.

В сборнике публикуются тезисы докладов и статьи по вопросам обучения, продвижения, исследования чтения на родном и иностранном, с листа и с экрана. Авторы рассматривают роль чтения в формировании культурных компетенций и культуры личности; обосновывают принципы деятельности современной школьной библиотеки; раскрывают образовательный потенциал лите-

ратурно-центрированных медиапроектов; анализируют возможности использования когнитивных технологий для преодоления трудностей понимания прочитанного; представляют опыт по сохранению документального наследия малых народов и продвижения чтения на основе краеведческого материала.

Чтение. Энциклопедический словарь / В. Я. Аскарова, Н. А. Борисенко, С. М. Бородин, В. А. Бородин, Т. Г. Галактионова [и др.]; под редакцией Ю. П. Мелентьевой. — Москва: Наука, 2021. — 448 с. — Приложение 1. Авторы статей.

Издание Энциклопедического словаря по проблеме чтения предпринимается в России впервые. Его цель — обобщить накопленное знание о феномене чтения в разных научных областях (философии, психологии, педагогике, филологии, книговедении, библиотековедении, физиологии и др.) и представить его в концентрированном виде, что позволит увидеть чтение в его подлинном масштабе — как фундамент, наряду с письменностью, всей цивилизации, как необходимую составляющую политического, экономического, гуманитарного развития любого государства, как важнейшую основу полноценного развития каждой личности.

Степень значимости чтения как явления, процесса, деятельности, изменения, происходящие в связи с возникновением новых модификаций и практик (например, цифрового чтения) и т. п., привело к пониманию необходимости создания специального издания энциклопедического характера, которое включало бы дефиниции по проблеме чтения максимально полно.

В статьях чтение рассматривается как явление цивилизационного характера, как фундамент культуры человечества; как общемировая основа воспитания и образования; рассказывается об основных моделях, модификациях, практиках чтения; о способах научения и привлечения к чтению.

Расположены все статьи в алфавитном порядке, объем которых зависит от наукоемкости дефиниции, лежащей в их основе. Каждая статья снабжена библиографией, подтверждающей, углубляющей представленную информацию, а также указывается ее авторство (соавторство). Краткие сведения об авторах даны в Приложении 1.

По замыслу авторов, издание предназначено для научных работников, преподавателей, учителей, библиотекарей, аспирантов, студентов, а также всех, кто видит в чтении «неоценимое сокровище» как для отдельного человека, так и для человечества в целом.

Обращаем внимание на книгу также в жанре энциклопедического, словарного справочника, очень близкую по тематике, но изданную ранее: Словарь-справочник по чтению В. А. и С. М. Бородиных, соавторов энциклопедического словаря по чтению (Бородин В. А. Словарь-справочник по чтению: практикум / В. А. Бородин, С. М. Бородин. — Москва: РШБА, 2017. — 231 с. — (В помощь педагогу-библиотекарю: профессиональная библиотека школьного библиотекаря: прил. К журналу «Школьная библиотека». Сер. 1; Вып. 5)).

Материалы словаря-справочника представляют собой базовый свод знаний по чтению энциклопедического характера. Они созданы в оригинальном формате — интеграции разных типов литературы: справочной, учебной и научной, имеют самостоятельную ценность как исследовательский, справочный и образовательный ресурсы, актуальны для решения неотложных задач в читательском развитии и приумножении читательской культуры различных категорий читателей. Основные разделы: Глоссарий по чтению, Глоссарий по профессиональному чтению, Концепции читателя и чтения и др. Разделы словаря-справочника сопровождаются системой заданий по освоению конкретного читательского знания, помещенного в разделе, полным списком литературы к каждому разделу.

Статьи из сборников, научных журналов

Андреев В. И. Как вернуть детскую радость познания? Педагогическое эссе об обществе, свободе и чтении // Воспитание школьников. — 2023. — № 1. — С. 36–46.

Автор статьи в контексте современных проблем развития детей рассуждает об обществе и свободе в целом, говорит о важности чтения друг другу, о доверии как жизненной необходимости, о задаче, которую он, как директор школы, ставит перед школой: «...чтобы дети учились с удовольствием. <...> забота о том, чтобы дети любили познавать, потому что это их жизнь. Большую часть жизни они проводят в обучении, в познании».

В качестве решения приводит пример методики чтения в парах сменного состава для осуществления задач, поставленных перед государством и обществом.

Брякова И.Е. Педагогические условия развития читательской грамотности обучающихся на уроках гуманитарного профиля / И.Е. Брякова, Г.М. Кулаева, П.А. Якимов. — Текст электронный // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 1 (55). — С. 315–328. DOI: 10.32744/pse.2022.1.20. — URL: <https://pnojournalarhive.files.wordpress.com/2022/03/pdf220120.pdf> (дата обращения: 05.06.2023).

Актуальность этой темы обусловлена результатами исследований уровня читательской грамотности подростков, проведенных в рамках международной программы по оценке образовательных достижений PISA и, как следствие, необходимостью разработки программы развития личности школьника, способного понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для достижения собственных целей, обогащения знаний и расширения возможностей участия в социальной жизни.

По мнению автора, в современных социокультурных условиях чтение необходимо рассматривать с позиции ценностно-смыслового принятия и осуществления этой деятельности, поскольку культура чтения как социально-педагогический феномен в современном мире напрямую определяется целевыми установками — от решения чисто прагматических задач (поиск информации, подготовка к уроку, чтение новостей, чтобы быть в курсе событий) до приобщения к общекультурным и историческим ценностям, получения удовольствия и эстетического наслаждения. Сегодня вопрос о том, читают ли современные школьники не совсем корректный, правильнее задавать вопросы: что они читают, как читают и с какой целью?

На основе изученного практического опыта и теоретических источников нами были обоснованы педагогические условия процесса развития читательской грамотности обучающихся, реализация которых в специально созданном образовательном пространстве позволяет достичь поставленной цели.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что при последовательной реализации педагогических условий уровень читательской грамотности обучающихся выходит на более высокий уровень развития.

Брякова И.Е. Стратегия формирования читательской грамотности школьников на основе работы с литературными и информационными текстами / И.Е. Брякова. — Текст электронный // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. — 2022. — № 1 (41). — С. 210–225. — URL: http://vestospu.ru/archive/2022/articles/18_41_2022.pdf. DOI: 10.32516/2303–9922.2022.41.18. (дата обращения: 05.06.2023).

В статье представлены результаты исследования, доказывающие эффективность формирования читательской грамотности школьников посредством литературных и информационных текстов (изучение биографии писателя в средних классах). На примере анализа поэтического текста показано, что основа читательской грамотности — умение работать со словом: от текста — к незнакомому слову, определению его контекстуального значения, сравнение со значением слова в словаре и возвращение к тексту для более точного понимания слова в авторской трактовке, сравнение с собственным его пониманием. Представлены модели работы с использованием сплошных и несплошных текстов, множественных текстов, отражающие основные группы читательских умений. Освоение приемов работы с литературными и информационными текстами, в том числе развивающих критическое мышление школьников, является необходимым условием формирования их читательской грамотности.

Булавкина И. В. Развитие читательской грамотности школьников во внеурочной библиотечной деятельности / И. В. Булавкина // Непрерывное образование: науч. рец. журн. СПб АППО. — 2020. — Вып. 3 (33). — С. 125–127.

О внеурочной библиотечной деятельности специалистов библиотек общеобразовательных организаций, направленной на развитие читательской грамотности, формирование квалифицированного читателя. Рассмотрены примеры из практики работы школьных библиотек в рамках реализации внеурочных библиотечных программ по развитию читательских компетенций школьников, направленных на повышение результатов школьников 5–9-х классов по развитию читательской грамотности. Автор отмечает, что цель работы при реализации внеурочных библиотечных программ «связана с развитием читательской грамотности как способности понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять знания и возможности, участвовать в социальной жизни». Максимальная эффективность в реализации внеурочных библиотечных программ «может быть достигнута при включении в содержание программы тем из различных областей знаний; чередовании работы со сплошными и составными текстами; разработке таких заданий, которые выходят за рамки учебных ситуаций и связаны с реальной жизнью, выполнение которых требует поиска новых решений и творческой активности школьников».

Вятлева О. А. Замена книги экраном и ее последствия для обучения / О. А. Вятлева // Педагогика. — 2022. — № 3. — С. 55–62.

В статье рассматриваются результаты современных исследований, посвященных сравнительному анализу эффективности обучения детей и взрослых при использовании ими экрана и книги. Описаны отличия зрительной информации, предъявленной на экране, от книжной, которые способствуют повышению зрительной и умственной нагрузки при чтении с экрана и вызывают изменение стратегий в восприятии и усвоении знаний. У взрослых, студентов, школьников младшего и среднего возраста обнаружено преимущество традиционной книги перед экраном в понимании смысла текста, причем оно не зависит от уровня образования, типа и длины текста, а также показателя, по которому оценивается качество чтения. При чтении с экрана дети и взрослые переоценивают собственное понимание прочитанного, что отрицательно сказывается на саморегуляции обучения.

В историческом аспекте по мере распространения цифровых технологий преимущество книги перед экраном не только не исчезает, но даже усиливается. Описаны условия, при которых оно наиболее велико (недостаток времени, длинные и неструктурированные тексты, необходимость их прокрутки, наличие отвлекающих гиперссылок, информационный тип текста, математические дисциплины), предлагаются методы его преодоления. Приведенные данные указывают на необходимость осторожного введения электронных средств с экраном в школьное обучение и подтверждают важное значение традиционной книги в обучении, особенно на его ранних этапах.

Жиндеева Е. А. Амбассадоры чтения как одно из направлений функционирования лаборатории управления чтением / Е. А. Жиндеева. — Текст электронный // Литературная педагогика и читательская грамотность: новые форматы и практики. Елабуга, 26 октября 2022 года. Материалы Международной научно-практической конференции / отв. ред. О. В. Шатунова, науч. ред. Г. Н. Божкова. — Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2022. — С. 84–86. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49952930&pff=1> (дата обращения: 05.06.2023).

В статье предложено описание опыта работы Лаборатории управления чтением, где одним из направлений исследований стало рассмотрение качества и количества чтения. Основной целью деятельности Лаборатории является формирование научно-экспериментальной среды для изучения и распространения теории и практики чтения как основы образовательной и любой другой

интеллектуальной деятельности современного человека. Амбассадоры чтения — это добровольцы, работающие с пропагандой чтения как обязательной сферы интеллектуальной деятельности любого человека. Функционирование Амбассадоров чтения как инициативной группы дает возможность обучающимся и преподавателям объединить свои усилия по пропаганде и изучению чтения. Представленный опыт может быть распространен и имеет, по мнению авторов, значительные перспективы.

Ковцун А. А. Научные подходы к понятию «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике / А. А. Ковцун, А. Н. Кохичко // Наука и школа. — 2022. — № 6. — С. 99–109. — Сп. лит.: 22 назв.

В статье дан критический анализ интерпретаций концепта «функциональная грамотность» в отечественных и зарубежных теориях образования — одного из планируемых результатов современного отечественного общего образования, представленного в актуализированных федеральных государственных образовательных стандартах начального общего и основного общего образования. Обзор международных мониторинговых изысканий позволил констатировать, что в исследованиях PIRLS и TIMSS оценивается академическая грамотность в области чтения, математики и естествознания, а в исследовании PISA — сформированность функциональной грамотности, обусловленной прежде всего контекстом реальности. Анализ современной педагогической литературы, в том числе и представителей петербургской педагогической школы (Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5; Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: учеб.-метод. пособие / И. Ю. Алексашина, О. А. Абдулаева, Ю. П. Киселев; науч. ред. И. Ю. Алексашина. СПб., 2019), показал, что большинство специалистов выделяют в качестве базового определения функциональной грамотности формулировки, предложенные А. А. Леонтьевым и Н. Ф. Виноградовой. Авторы из всего многообразия определений и подходов к содержанию понятия «функциональная грамотность» выделяют основные характеристики функциональной грамотности, помогающие уточнить «содержательные оттенки анализируемого понятия и, следовательно, могут оказать положительное влияние на формирование функциональной грамотности как планируемого результата освоения обучающимися программ начального общего и основного общего образования».

Круглова Е. Н. Читательская грамотность как важнейший индикатор функциональной грамотности / Е. Н. Круглова. — Текст электронный // Современные наукоемкие технологии. — 2023. — № 1. — С. 128–132. — URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39509> (дата обращения: 29.05.2023).

Автор отмечает, что одной из главных проблем современной дидактики является не формирование элементарной грамотности, подразумевающей умение читать и писать, а выработка навыков XXI века, связанных с функциональной грамотностью. Без чтения «невозможно развитие и самообразование, которое продолжается в течение всей жизни. Содержание текста всегда имеет множество степеней свободы: разные люди понимают один и тот же текст по-разному в силу своих индивидуальных особенностей и жизненного опыта». Функциональная грамотность сегодня — это базовое образование личности. Ребенку важно обладать: готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром; возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи; способностью строить социальные отношения; совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности.

В процессе обучения и создаются условия для успешного формирования навыков чтения. Современный педагог должен включать в структуру урока задания, которые выполняют двойную нагрузку: учат предметному знанию и формируют навыки функциональной грамотности. А читательская грамотность является ключом к формированию всех видов функциональной грамотности. Сегодня актуально создание сборников, демонстрирующих лучшие практики развития читательской грамотности.

Кушнир А.М. Способ обучения ребенка чтению / А.М. Кушнир // Школьные технологии. — 2022. — № 1. — С. 31–34.

По мнению автора статьи, любовь к чтению у ребенка должна закладываться непосредственно во время обучения. «Процесс обучения ребенка чтению — очень сложный процесс. Из-за применения неэффективных приемов обучения и их сочетания возможно развитие потери интереса к процессу чтения», — считает кандидат психологических наук, основатель и главный редактор журнала «Школьные технологии» А.М. Кушнир.

Запатентованное педагогическое изобретение по обучению чтению, предложенное в статье, демонстрирует технические результаты: «Приступив к обучению четырехлетнего ребенка буквам, звукам и складыванию простых слов, одновременно приступили к формированию у него навыка свободного понимания звучащей информации. Для этого ребенку регулярно читали сказки или он слушал их аудиозаписи. Звучащие сказки — это первые звуковые демонстрационные приспособления, предъявляемые ребенку. Постепенно при звучащем тексте сказки ребенку демонстрировали ее текст в книге. Сначала ребенок слушал сказку и рассматривал картинки в книге. Взрослый периодически, взяв в руки указывающее средство во время звучания текста, отслеживал слова сказки в книге... Ребенок постепенно привык к этому и стал понимать, что между звучащим рассказом и книгой имеется связь».

Лобок А.М. Как зажечь в ребенке огонь чтения? Умение и искусство читать в эпоху клипов и кликов / А.М. Лобок // Школьные технологии. — 2021. — № 6. — С. 89–96.

Автор пытается ответить на вопрос: как пробудить в ребенке страсть к чтению, несмотря на наличие огромного количества конкурентных источников информации. Говорится об условиях и средствах для формирования потребности в чтении у детей дошкольного и младшего школьного возраста через механизмы Я-актуализации в тексте (способность воображения, способность свободного путешествия в тексте и игры с текстом, способность слышать и понимать читаемый текст и др.).

Проблема детей, которые не хотят читать, — одна из самых острых. Интернет с его неисчерпаемым доступом к аудио- и видеоконтенту бросает вызов классической системе образования и заставляет по-новому посмотреть не только на процесс чтения, но и на «возжигание читательского огня» в ребенке сегодня.

Автор, педагог и практический психолог, предлагает несколько условий, при которых возможно привлечь ребенка к чтению: 1. Воображение, способность быть хозяином читаемого текста, слышать и понимать и многое другое — это ключ, который способен пробудить в ребенке страсть к чтению. 2. Способность быть хозяином читаемого текста. Через игру формировать способность к свободному, игровому путешествию в книге. 3. Способность слышать и понимать читаемый текст. 4. Способность чувствовать язык и стиль текста.

Муштавинская И.В. От понятия «грамотность» к понятию «функциональная грамотность»: этапы развития / И.В. Муштавинская // Непрерывное образование: науч. рец. журн. СПб АППО. — 2020. — Вып. 3 (33). — С. 132–135.

В статье рассматривается эволюция понятия «функциональная грамотность» в педагогической науке: от понятия «грамотность» до понимания функциональной грамотности как способности человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней.

Муштавинская И.В. Петербургский вектор качества образования в области формирования и оценки функциональной грамотности: теоретические подходы и практические решения / И.В. Муштавинская, В.Е. Фрадкин // Непрерывное образование: науч. рец. журн. СПб АППО. — 2020. — Вып. 3 (33). — С. 54–60.

Статья посвящена анализу новых теоретических и практических подходов, определяющих новые направления оценки качества общего образования и связанных с понятием «функциональная грамотность». Понятие «функциональная грамотность» рассматривается в контексте международных сравнительных исследований качества образования и взаимосвязи с ключевыми теоретическими аспектами федеральных государственных образовательных стандартов и практиками формирования метапредметных результатов обучающихся в петербургской системе образования.

Муштавинская И. В. Читательская грамотность и смысловое чтение: современный контекст / И. В. Муштавинская // Школьные технологии. — 2021. — № 2. — С. 99–103.

В статье рассматриваются результаты участия российских школьников в международной программе по оценке образовательных достижений учащихся PISA в области читательской грамотности и поиск путей повседневной педагогической практики применения определенных приемов, технологий, способствующих формированию ведущих учебных компетенций, среди которых читательская грамотность занимает ключевую позицию.

Петрова С. А. Роль «книги в книге» в формировании читательской культуры / С. А. Петрова // Литературная педагогика и читательская грамотность: новые форматы и практики. Материалы Международной научно-практической конференции. Казань, 2022 / отв. ред. Шатунова О. В., науч. ред. Божкова Г. Н. — Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2022. — С. 163–169. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49952922&pff=1> (дата обращения: 19.06.2023).

Статья посвящена проблеме актуализации в цифровую эпоху способов приобщения юного поколения к читательской культуре. По мнению автора, она возможна при знакомстве с текстами и интерпретации произведений, прежде всего жанра фэнтези, которые объединяет ключевая роль книг в строении сюжета. В статье утверждается, что литературный прием «книга в книге», являющийся близким к гипертекстовой организации текста, наиболее соответствует запросам современного читателя.

Пичугин С. С. Читательская грамотность как *modus vivendi* современного педагога: вектор движения от нормативного к выдающемуся / С. С. Пичугин, Л. А. Громова // Школьные технологии. — 2023. — № 1. — С. 105–114.

В статье очерчивается круг недочетов отечественной системы дополнительного профессионального образования и существующих дефицитов читательской грамотности педагогов общеобразовательных организаций. «...учителя, которые сегодня стоят у школьной доски, в подавляющем большинстве получили свое общее и профессиональное образование в те времена, когда о функциональной грамотности говорили не так широко, а значит, далеко не всегда педагоги сами обладают функциональной грамотностью». Представлен анализ ситуации и определены точки роста, позволяющие нивелировать потенциальные проблемы и устранять затруднения современного учителя в развитии читательской грамотности.

Рябухина Е. А. Проблема развития читательской грамотности учащихся основной школы: методологический и методический аспекты / Е. А. Рябухина. — Текст электронный // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2022. — Т. 17, № 4. — С. 94–103. — DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-4-94-103. — URL: <https://uchzap.com/wp-content/uploads/291122061137-Rjabuhina.pdf>. (дата обращения: 19.06.2023).

Проблема развития читательской грамотности учащихся основной школы остается актуальной в современном образовательном пространстве. Большинство теоретических обзоров и практических рекомендаций, направленных на решение этой проблемы, опирается на понятие читательской

грамотности, предложенное в материалах PISA. Разрабатывая методические рекомендации для развития читательских умений, педагоги нередко упускают из вида тот факт, что тексты и задания PISA направлены на контроль, а не на развитие читательской грамотности. Авторами международной системы контроля читательской грамотности применяется методика работы с текстом при изучении иностранного языка, акцент делается на информационных умениях. Используя подобную методику для работы с текстом на родном языке, мы нарушаем закономерности восприятия и понимания читаемого, описанные в исследованиях психо- и социолингвистов. Именно поэтому в статье рассматриваются методологические основания коррекции методики развития читательской грамотности обучающихся основной школы. На основе теории речевой деятельности, социолингвистических исследований текста и положений функциональной стилистики описаны процессы восприятия и понимания текста на родном языке, выявлены необходимые составляющие осмысленного чтения, позволяющие осуществлять поступательное движение от более примитивного уровня понимания текста к более глубокому. Продолжение экспериментальной работы позволит скорректировать содержание и применяемые в методической практике приемы развития читательской грамотности обучающихся при работе с текстами на родном языке.

Санникова М. Г. Приемы формирования функциональной грамотности / М. Г. Санникова, Т. В. Харченко // Методист. — 2022. — № 6. — С. 7–11.

Функциональная читательская грамотность — это интегративный компонент, за него в ответе все предметы, весь учебный процесс. Читательская грамотность — это способность человека понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и применять прочитанное для достижения своих целей, расширения своих знаний и возможностей, участия в социальной жизни.

В статье актуализирована задача по раскрытию системного подхода к формированию функциональной грамотности в условиях новых требований ФГОС. Представлена краткая характеристика ключевых понятий, раскрывающих содержание приемов и методов формирования функциональной грамотности. Представлены примеры заданий, направленных на формирование умений и навыков работы по комплексному анализу текста, поиску информации, интерпретации текста.

Свирина Н. М. Проблемно-тематический диалог современной русской и зарубежной литературы как способ создания мотивации к чтению у подростков / Н. М. Свирина // Школьные технологии. — 2021. — № 6. — С. 97–102.

Автор знакомит с одним из действенных приемов мотивации школьников к самостоятельному чтению современной художественной литературы, адресованной каждой возрастной группе (с 5-го по 8-й класс), делится методиками формирования мотивации детей и подростков прочитать ту или иную из предлагаемых книг. Например, «знакомство подростков с произведениями современной литературы, написанными в разных странах и адресованных именно этим возрастным группам; нахождение педагогом схожих по темам книг; темы должны входить в область активных интересов подростков или принадлежать зоне их ближайшего развития; аудиторию не принуждают к чтению представляемых книг, лишь вовлекают в актуальную для их возраста тему, область, проблему, представленную в книгах...».

Автор задает вопрос: «Почему литература должна быть современной?» И отвечает на него: «Все очень просто — литература говорит с читателем на одном языке». Предлагает пять шагов в подборке тем и проведении встреч с подростками по ним: «Первый шаг: поиск простой, но при этом очевидно внешне привлекательной темы, которая может вызывать улыбку, создавать позитивный настрой. Первая тема непременно должна давать хороший старт. Для первого шага в 5–6-х классах очень хороша тема „Сластены“. Она ярко и остроумно представлена в книге Наринэ Абгарян и Валентина Постникова „Шоколадный дедушка“ и любой книги Луиджи Баллерини из серии „Кондитерская Синьорини

Корицы...». «Второй шаг: постепенный переход, подход к более сложной, составной теме... Это темы ситуативного характера: новенький в классе, переход в другую школу, переезд в другой город». Примеры подобранных для этого шага пар книг: М. Самарский «Радуга для друга» и Д. Пеннак «Собака Пес».

Свирина Н. М. Современные образовательные технологии гуманитарного характера и их роль в формировании смыслового чтения (читательской грамотности) / Н. М. Свирина, И. В. Муштавинская // Гуманитарность как вектор развития современного образования: сборник научных трудов: XII Петербургский международный образовательный форум / под ред. Т. К. Говорушиной. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2022. — С. 41–49.

Читательская грамотность занимает ключевую позицию в повседневной практике применения определенных приемов, технологий, способствующих формированию ведущих учебных компетенций. В статье представлена теория и практика формирования читательской грамотности в образовательном процессе современной школы, технологии и методические приемы, ее формирующие. Используются материалы Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные направления реализации ФГОС третьего поколения: функциональная грамотность. 30 марта 2022 г. СПб АППО».

Скиргайло Т. О. Современный взгляд на развитие у обучающихся потребности в чтении / Т. О. Скиргайло, Г. Х. Ахбарова, Л. К. Хисматова // Педагогическое образование и наука. — 2021. — № 3. — С. 94–98.

В статье рассматриваются проблемы развития интереса к чтению и потребности в чтении у школьников. Представлены приемы приобщения детей к чтению и примеры заданий, которые смогут мотивировать обучающихся поработать в библиотеке, полистать поэтические сборники в поиске необходимого материала. Одной из причин ослабления интереса к чтению у современных школьников, по мнению авторов, является интернет, который отнимает много времени у детей и уводит их от чтения. В то же время авторы ищут пути преодоления этого барьера, являющегося помехой при формировании притяжения к чтению художественной литературы.

Сборники материалов международных научно-практических конференций по чтению детей и взрослых ИБЦ СПб АППО

1. Чтение детей и подростков как фактор формирования человеческого капитала: материалы Всерос. науч.-практич. конф. / редкол.: Т. Г. Браже, Т. И. Полякова, С. М. Бородин. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2004. — 99 с.

2. Чтение детей и подростков: мотивы и потребности: сб. статей и учеб.-метод. материалов / редкол. Т. Г. Браже [и др.]. — Санкт-Петербург: ЛЕМА, 2005. — 182 с.: ил.

3. Чтение как ценность у детей и взрослых: конфликт или диалог?: сб. ст. и учеб.-метод. материалов / редкол.: Т. Г. Браже, Т. И. Полякова, С. М. Бородин [и др.]. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2006. — 233, [1] с.

4. Чтение детей и взрослых в изменяющемся мире: сб. статей и учеб.-метод. материалов / ред.-сост. Т. Г. Браже, Т. Г. Галактионова, Т. И. Полякова. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2007. — 129 с.

5. Чтение детей и взрослых в меняющемся мире: сб. ст. и учеб.-метод. материалов / ред.-сост. Т. Г. Браже, Т. Г. Галактионова, Т. И. Полякова. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2007. — 129 с.

6. Чтение детей и взрослых в изменившемся мире. Семейное чтение: сб. статей и учеб.-метод. материалов / ред.-сост.: Т. Г. Браже, Т. И. Полякова. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2008. — 140 с.: диагр. — Библиогр. в конце ст.

7. Чтение детей и взрослых: качество чтения: сб. ст. и учеб.-метод. материалов / ред.-сост.: Т. Г. Браже, Т. И. Полякова. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2009. — 175 с.: ил. — Библиогр. в конце ст.

8. Чтение детей и взрослых: качество чтения: сб. статей и учеб.-метод. материалов / ред.-сост.: Т. Г. Браже, Т. И. Полякова. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2010. — 174 с. — Библиогр. в конце ст.

9. Чтение детей и взрослых: книга и развитие личности: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. В 2-х кн./ ред.-сост.: Т.Г. Браже, Т.Г. Галактионова, Т.И. Полякова; СПб АППО. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2011.
Кн. 1. — 2011. — 179 с. — Библиогр. в конце ст.
Кн. 2. — 2011. — 99 с. — Библиогр. в конце ст.
10. Чтение детей и взрослых: книга и развитие личности: сб. ст. междунар. науч.-практ. конференции / ред.-сост.: Т.Г. Браже, Т.Г. Галактионова, Т.И. Полякова. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2012. — 221 с. — Библиогр. в конце ст.
11. Чтение детей и взрослых: учебный, научный и научно-популярный тексты. Сборник статей международной научно-практической конференции / ред.-сост.: Т.Г. Браже, Т.И. Полякова. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2013. — 311 с. — Библиогр. в конце ст.
12. Чтение детей и взрослых: учебный, научный и научно-популярный тексты: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. / ред.-сост. Т.Г. Браже, Т.И. Полякова. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2014. — 185 с. — Библиогр. в конце ст.
13. Чтение детей и взрослых как способ формирования их креативной компетентности: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. / ред.-сост. Т.Г. Браже, Т.И. Полякова. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2015. — 231 с. — Библиогр. в конце ст.
14. Чтение детей и взрослых как способ формирования их креативной компетентности: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. / ред.-сост. Т.Г. Браже, Т.И. Полякова. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2016. — 155 с.: ил. — Библиогр. в конце ст.
15. Чтение детей и взрослых: развитие интереса к чтению как часть национальной культурной политики: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Ч. I / ред.-сост. Т.И. Полякова. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2018. — 115 с.
16. Чтение детей и взрослых: развитие интереса к чтению как часть национальной культурной политики: сборник статей международных научно-практических конференций 2019–2020 годов / ред.-сост.: Т.И. Полякова, В.В. Рудник. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2021. — 203 с.: ил.

Информационно-библиографический обзор подготовлен
ведущим библиографом ИБЦ *Латынской Э.Б.*

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2023

Выпуск 3 (45)

Редактор Н.Э. Тимофеева
Перевод аннотаций И.В. Ларионовой
Компьютерная верстка В.Е. Захаровой

Подписано в печать 00.00.23 Формат бумаги 60x84/8 Печать офсетная.
Бумага офсетная. Объем 18 п.л. Тираж 160 экз. Заказ ¹

Издательство Санкт-Петербургской академии постдипломного
педагогического образования
191002, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11/13