

# Возможности использования подходов к оценке читательской грамотности в исследовании PISA для разработки КИМ по иностранным языкам

**Лытаева  
Мария Александровна**

кандидат педагогических наук,  
старший научный сотрудник ФГБНУ «ФИПИ»,  
руководитель рабочей группы по немецкому языку  
комиссии по разработке КИМ для ГИА по иностранному  
языку, доцент Национального исследовательского  
университета «Высшая школа экономики»,  
lytaeva\_ma@mail.ru

**Трешина  
Инга Валерьевна**

кандидат педагогических наук,  
руководитель рабочей группы по английскому языку  
комиссии по разработке КИМ для ГИА по иностранному  
языку, приглашённый преподаватель Национального  
исследовательского университета «Высшая школа  
экономики»,  
inecklace@gmail.com

**Ключевые слова:** читательская грамотность PISA, уровни читательской грамотности, метапредметные умения чтения, умения чтения на иностранном языке, типология текстов PISA, чтение в CEFR, контрольно-измерительные материалы по иностранным языкам

Опыт международных сравнительных исследований качества образования использовался для разработки контрольно-измерительных материалов (КИМ) национальных экзаменов (прежде всего ОГЭ и ЕГЭ) с самого начала их включения в отечественную систему образования. Как справедливо замечает О.А. Решетникова, при этом не шла речь о слепом заимствовании, а «внедрялись общемировые стандарты разработки заданий, технологии подготовки инструментария и проверки работ, алгоритмы обработки результатов»<sup>1</sup>. Наибольшее влияние на национальные экзамены может оказывать тест PISA (Programme for International Student Assessment), т.к. он проводится у школьников 15-ти лет (преимущественно это учащиеся 9-х классов, ОГЭ) и может быть экстраполирован как на два года вперёд (11-й класс, ЕГЭ, ВПР), так и на два года назад (7-й класс, ВПР). Данное исследование осуществляется Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), оно состоит из блоков, которые исследуют математическую, естественнонаучную, финансовую и др. грамотность. В 2000, 2009 и 2018 годах основной фокус был направлен на исследование читательской грамотности. Динамика результатов российских школьников в области читательской грамотности долгое время была положительной,

<sup>1</sup> Решетникова О.А. Национальные экзамены в Российской Федерации и международные сравнительные исследования качества образования: точки соприкосновения // Педагогические измерения. — 2017. — № 2. — С. 5–7.

но в 2018 году впервые с 2006 года средний балл упал на 16 пунктов<sup>2</sup>.

В исследовании PISA под читательской грамотностью понимается «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»<sup>3</sup>. Чтение текстов как метапредметное умение развивается посредством всех учебных предметов, но такие предметы, как русский язык, родной язык, литература и иностранный язык (ИЯ), рассматривают умения чтения как важное целевое предметное умение и в соответствии с этим формулируют отдельные требования к предметным результатам в области чтения. Следовательно, разработчикам КИМ по этим предметам особенно интересны подходы, которые применяются в PISA для оценки читательской грамотности.

В нашей статье мы всесторонне анализируем понятие читательской грамотности, её характеристики, уровни читательских умений и сравниваем их с подходами, принятыми в описании умений чтения в методике обучения иностранным языкам, с требованиями к умениям чтения в CEFR 2018<sup>4</sup> с целью выявления общих и различных положений и, как следствие, не использованного пока потенциала для совершенствования КИМ по иностранным языкам. Мы рассмотрим отдельные открытые задания по оценке читательской грамотности PISA и сделаем предварительные выводы о целесообразности ориентации на эти задания, их трансформации применительно к иностранным языкам.

Нужно заметить, что подходы к разработке инструментария PISA используются многими российскими учёными для оценки различных видов грамотности. При этом во всех приводимых ниже исследованиях коллеги в исследовательских целях исполь-

зовали трансформированные задания PISA (т.е. задания, разработанные отечественными исследователями в соответствии с требованиями исследования PISA). Во всех случаях были получены интересные результаты. Так, в исследовании, посвящённом выявлению причин неуспешности российских школьников при выполнении заданий по математической грамотности, коллеги использовали как полные задания PISA, так и их трансформированные версии<sup>5</sup>. Исследование позволило им сделать вывод о том, что трудности при выполнении заданий связаны с особенностями национальных стандартов и программ.

Другая группа исследователей обратила внимание непосредственно на умения читательской грамотности у учащихся 5-х и 7-х классов и при разработке инструментария для мониторинга для учеников 7-х классов использовала PISA как основу, опираясь на его особенности как в отношении принципов отбора текстов, так и в разработке заданий<sup>6</sup>. Выводы, к которым пришли исследователи, интересны для нас, поскольку связаны с выявлением недостаточно сформированных умений читательской грамотности. Во-первых, это умения выбирать нужную информацию среди тематически сходной, отделять главное от второстепенного; во-вторых, это осмысление графической информации; в-третьих, критическое отношение к информации текста, её глубокое осмысление, затем — перевод графической информации в текст, её интерпретация, обобщение информации.

М.Ю. Демидова описывает задания, разработанные для диагностики читательских умений на текстах естественнонаучного содержания, при этом задания последовательно проверяют умения читательской грамотности разных уровней<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Тюменева Ю.А., Александрова Е.И., Шашкина М.Б. Почему для российских школьников некоторые задания PISA оказываются труднее, чем для их зарубежных сверстников: экспериментальное исследование // Психология обучения. — 2015. — № 7. — С. 5–23.

<sup>6</sup> Гостева Ю.Н., Кузнецова М.И., Рябинина Л.А., Сидорова Г.А., Чабан Т.Ю. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2019. — № 4 (61) (1). — С. 34–57.

<sup>7</sup> Демидова М.Ю. Естественнонаучный цикл: читательские умения // Народное образование. — 2012. — № 5. — С. 214–220.

<sup>2</sup> 2000 — 462 балла; 2003 — 442; 2006 — 440; 2009 — 459; 2012 — 475; 2015 — 495; 2018 — 479.

<sup>3</sup> Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности: материалы к обсуждению // Центр оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» Министерства просвещения РФ: [http://www.centeroko.ru/public.html#pisa\\_public](http://www.centeroko.ru/public.html#pisa_public) (дата обращения 02.05.2020).

<sup>4</sup> Common European Framework of Reference for Languages.

Задания построены как трансформация заданий PISA, что позволило сделать обоснованные выводы, что трудности, которые испытывают учащиеся при их выполнении, связаны с недостаточным уровнем сформированности читательской грамотности. Среди них: определение основной цели создания текста, критическое восприятие информации, выделение ненужной информации, определение недостающей информации, применение и интерпретация графической информации, определение степени достоверности информации.

Наконец, очень интересное исследование Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалёвой и М.И. Кузнецовой связано с оценением динамики развития умений читательской грамотности<sup>8</sup>. Оно тоже построено с использованием трансформированных заданий PISA, которые помогли сделать важный вывод о том, что читательские умения после окончания начальной школы к середине основной школы могут не только не улучшаться, но и ухудшаться, при этом снижение уровня показывает половина школьников, имевших ранее высокий уровень читательской грамотности. Но и в целом лучшие читатели в России уступают по своим результатам лучшим читателям из стран ОЭСР.

Рассмотрев подробно данные исследования, можно сделать вывод о том, что, во-первых, подход PISA к рассмотрению читательской грамотности успешно использовался для решения разнообразных исследовательских задач; во-вторых, задания PISA даже и в трансформированном виде могут применяться для оценки читательской грамотности; в-третьих, все представленные исследования проведены на родном для учащихся языке и тем не менее фиксируют проблемы в их выполнении.

Возникает закономерный вопрос: есть ли исследования, в которых инвентарий PISA рассматривался бы применительно к иностранным языкам. Нужно сказать, что таких исследований очень мало. Наибольший интерес представляет статья М.З. Биболетовой, Н.Н. Труба-

<sup>8</sup> Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Становление читательской грамотности, или Новые похождения Тяни-толкая // Вопросы образования. — 2015. — № 1. — С. 284–300.

невой и К.А. Габеевой<sup>9</sup>. Исследователи убедительно показывают, что средствами иностранного языка можно внести вклад в развитие умений читательской грамотности. Некоторые предложенные задания работают в том числе на устранение трудностей, отмеченных в исследованиях выше. Однако в этом исследовании не ставится вопрос об использовании заданий PISA для диагностики уже сформированных умений чтения в иностранном языке.

Дискуссии об использовании некоторых разработок PISA для повышения качества преподавания иностранного языка очень слабо представлены и в других странах. Мы проанализировали немецкоязычный научный ландшафт и выявили только некоторые размышления о корректировке целей обучения иностранному языку в свете перестройки всей образовательной системы под воздействием результатов международных сравнительных исследований<sup>10</sup>.

Безусловно, такое положение вещей связано также и с тем, что иностранный язык не являлся фокусом PISA и не привлекался в сравнительные исследования, а владение им не оценивалось в рамках PISA, т.к. такую роль в какой-то степени выполняли международные экзамены по иностранным языкам.

Посмотрим, каким образом соотносится подход к описанию читательской грамотности в PISA и определение характеристик умений чтения в отечественной методике обучения иностранным языкам (далее — ИЯ) и в системе уровней владения иностранным языком (CERF) (табл. 1).

Сравнение показывает, что определение читательской грамотности в большей степени ориентировано на функциональное использование читательских умений для решения задач саморазвития и самообразования. Традиционная трактовка в методике преподавания иностранного языка более консервативная, но она дополнена

<sup>9</sup> Биболетова М.З., Трубанева Н.Н., Габеева К.А. Возможности предмета «Иностранный язык» в развитии читательской грамотности как метапредметного умения // Иностранные языки в школе. — 2018. — № 5. — С. 13–19.

<sup>10</sup> Bausch K.-R. (Hg.) Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand: Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 2005. 287 с.

Таблица 1

## Сравнение некоторых характеристик читательской грамотности (PISA) и умений чтения на ИЯ

	PISA <sup>11</sup>	Методика обучения иностранным языкам <sup>12</sup>	CEFR-2018 <sup>13</sup>
<b>Определение</b>	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	Коммуникативная деятельность, направленная на приём и осмысление информации, содержащейся в письменном тексте	Способность человека понимать и использовать письменный текст с целью поиска наиболее значимой информации для определения целостной картины, осмысления и глубокого прочтения определённых частей текста для реализации своих целей и потребностей
<b>Ситуации/ цели/ контексты чтения</b>	Личные, общественные, учебные и деловые ситуации (первоначально взяты из CEFR) — коррелируют с видами текстов	Виды чтения: с пониманием основного содержания, с полным пониманием, с выборочным пониманием — не коррелируют с видами текстов	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Чтение на общее понимание прочитанного;</li> <li>■ чтение корреспонденции;</li> <li>■ чтение для ориентации;</li> <li>■ чтение для поиска информации и аргументации;</li> <li>■ чтение инструкций;</li> <li>■ чтение для личного удовольствия</li> </ul>
<b>Тексты</b>	Формат: сплошные, несплошные, смешанные и составные; Тип: описание, повествование, рассуждение, толкование, инструкция, переговоры	Используются классификация по композиционно-речевым формам текстов, стилистическая классификация, прагматическая классификация	Нет специальной классификации. Используются традиционные классификации

в действующем ФГОС: «использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях»<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности: материалы к обсуждению // Центр оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» Министерства просвещения РФ: [http://www.centeroko.ru/public.html#pisa\\_pub](http://www.centeroko.ru/public.html#pisa_pub) (дата обращения 02.05.2020).

<sup>12</sup> Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбов. — Обнинск: Титул, 2010. — 464 с.

<sup>13</sup> Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 02.05.2020).

<sup>14</sup> ФГОС СОО — Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования // СПС КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_131131/f09facf766fbee182d89af9e7628dab70844966/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/f09facf766fbee182d89af9e7628dab70844966/) (дата обращения: 10.05.2020).

Ситуации функционирования текстов, которые коррелируют с видами текстов, были привнесены в PISA из CEFR (1995) и нашли отражение в методике преподавания иностранного языка в термине «сферы общения», однако сейчас они используются фрагментарно<sup>15</sup>. По мнению Г.А. Цукерман, данная классификация в PISA отражает не место, в котором реальный текст реально читается, а ту аудиторию, которой он был адресован автором. К примеру, ученики по заданию учителя могут читать в классе стихи, но поэты писали эти стихи вовсе не для учебных целей, а (чаще всего) для личного удовольствия читателей (Reading a sale is ure activity), для их духовного и эстетического самосовершенствования. В PISA художественные тексты отнесены в категорию «личные ситуации» именно потому, что таково было их исходное

<sup>15</sup> Бим И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа. — М.: Новая школа, 1995. — 128 с.

предназначение. В школе также часто присутствуют тексты, предназначенные для общественных ситуаций (например, правила для членов клуба). Такие тексты в PISA отнесены в категорию «общественные ситуации», вне зависимости от того, о школьном или внешкольном клубе идёт речь. Следует заметить, что четыре названных типа ситуаций чтения не строго изолированы, они пересекаются. Например, автор создаёт свой текст одновременно для того, чтобы и восхитить читателя, и его просветить. Такой комбинированный текст, выполняющий одновременно две функции, в измерительных материалах PISA будет отнесён к «учебным и личным ситуациям».

PISA опирается на типологию текстов, разработанную Эгоном Верлихом<sup>16</sup>. По его классификации тексты подразделяются на: **описание** (диаграмма, иллюстрация), **повествование** (художественные повествовательные тексты, отчёты, журналистские новости), **толкование** (эссе, определение, объяснение, резюме, протокол, комментарий), **рассуждение** (тексты, направленные преимущественно на убеждение читателя, и тексты, аргументированно разъясняющие читателю мнение автора), **инструкция**. **Переговорный** тип текстов не входит в типологию, разработанную Э. Верлихом, однако используется в PISA.

В традициях методики обучения ИЯ и CEFR нет специальной классификации текстов. Используются традиционные классификации по композиционно-речевым формам (описание, рассуждение, повествование), по функциональным стилям речи и отдельно выделяются прагматические тексты (расписания, объявления, вывески и т.д.).

Интересная классификация текстов по их форме начинает активно использоваться в работах по методике ИЯ и описывает реально присутствующее в учебных методических комплексах (УМК) разнообразие текстов: сплошные, несплошные, смешанные, составные.

Контексты чтения трактуются в CEFR как сочетание цели чтения и чтения текстов разных жанров с определёнными

функциями. С точки зрения цели чтения существует фундаментальное различие между *чтением для ориентации* (*Reading for orientation*) и *чтением для поиска информации и аргументации* (*Reading for information and arguments*). Первое из них иногда называется поисковым чтением и в основном принимает две формы: во-первых, быстрое чтение текста по диагонали, чтобы получить общее представление о содержании текста (*skimming*), во-вторых, быстро просматривая текст, ища что-то конкретное — обычно часть информации (*scanning*). Последнее — это способ чтения прагматических текстов, таких как расписание автобусов или поездов, но иногда читающий просматривает длинный прозаический текст (научную статью или даже художественный текст), ища что-то конкретное. Также существует принципиальное различие между *чтением для поиска информации и аргументации* (*Reading for information and arguments*) и *чтением для личного удовольствия* (*Reading a text is ure activity*). Последнее вполне может включать научную литературу, не обязательно только художественную. Данная категория чтения также будет охватывать журналы и газеты, блоги, биографии и т.д. и, возможно, даже тексты, которые другой человек будет читать только для работы или учёбы, в зависимости от своих интересов. Наконец, есть тексты, которые читаются определённым образом, например *чтение инструкций* (*Reading instructions*) — это специализированные формы чтения. *Чтением корреспонденции* (*Reading correspondence*) предполагается овладеть в первую очередь, поскольку интерпретация шкал в каждой категории начинается с использованием межличностного языка. Категория *чтение для личного удовольствия* (*Reading a text is ure activity*) добавлена в CEFR в 2017 году.

Если мы сравним детальное описание умений/стратегий читательской грамотности и умений чтения, то получим следующую картину. Полуярым выделены похожие или совпадающие трактовки умений (табл. 2).

Сравнение показывает, что в целом умения, которые формируются в процессе обучения чтению на ИЯ, коррелируют с основными умениями читательской грамотности. Есть только одна сфера, которая

<sup>16</sup> Werlich E. Typologie der Texte: Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik. Heidelberg: Quelle&Meyer, 1975. 140 S.

Таблица 2

## Сравнение умений читательской грамотности (PISA) и умений чтения на иностранном языке

Читательская грамотность <sup>17</sup>	Чтение на ИЯ <sup>18</sup>
<p><b>Опора на текст:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ <i>найти</i> и <i>извлечь</i> информацию;</li> <li>■ <i>интегрировать</i> и интерпретировать информацию (сформировать <i>общее</i> понимание текста, <i>толковать</i> текст).</li> </ul> <p><b>Опора на внетекстовое знание:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ <i>осмыслить</i> и оценить сообщение (осмыслить и оценить содержание текста; осмыслить и оценить форму текста)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Читать и понимать несложные аутентичные тексты различных стилей и жанров, используя основные <i>виды чтения</i> (<i>ознакомительное</i>, изучающее, <i>поисковое/просмотровое</i>) в зависимости от коммуникативной задачи;</li> <li>■ <i>отделять</i> в несложных аутентичных текстах различных стилей и жанров <i>главную информацию от второстепенной</i>, выявлять наиболее значимые факты;</li> <li>■ читать и понимать несложные аутентичные тексты различных стилей и жанров и <i>отвечать на ряд уточняющих вопросов</i>;</li> <li>■ <i>детально</i> понимать сложные тексты, включающие средства художественной выразительности: <ul style="list-style-type: none"> <li>— <i>определять</i> временную и причинно-следственную взаимосвязь событий;</li> <li>— <i>прогнозировать</i> развитие/результат излагаемых фактов/событий;</li> <li>— <i>определять</i> замысел автора</li> </ul> </li> </ul>

выпадает из фокуса рассмотрения методики обучения ИЯ. Это умения, связанные с оценкой содержания и осмыслением и оценкой формы текста. Конечно, имплицитно в процессе изучения ИЯ учащиеся могут сталкиваться с такими коммуникативными задачами, но они не относятся к целевым доминантам уровней А–В.

Все умения читательской грамотности детально описаны и разбиты по уровням (всего уровней шесть)<sup>17</sup>. На каждом уровне в той или иной степени проявляются характеристики всех умений. Многие из умений разного уровня коррелируют в большей степени с когнитивными умениями и являются метапредметными, другие — органично вписываются в сферу обучения ИЯ (табл. 3).

<sup>17</sup> Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности: материалы к обсуждению // Центр оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» Министерства просвещения РФ: [http://www.centeroko.ru/public.html#pisa\\_pub](http://www.centeroko.ru/public.html#pisa_pub) (дата обращения 02.05.2020).

<sup>18</sup> Примерная основная образовательная программа среднего общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 28.06.2016 № 2/16-з) // СПС КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_282289/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_282289/) (дата обращения: 04.05.2020).

<sup>19</sup> Оценка читательской грамотности в рамках международного исследования PISA-2018 // Центр оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» Министерства просвещения РФ: [http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018\\_f1.html](http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_f1.html) (дата обращения: 02.05.2020).

При более детальном рассмотрении умений можно понять, что в реальности в процессе изучения ИЯ в школе формируются лишь умения найти, извлечь и интерпретировать (в самом общем виде) информацию, содержащуюся в тексте. Возникает вопрос: с чем связано это ограничение данного учебного предмета? Мы предполагаем, что это связано с тем, что уровни читательской грамотности разрабатывались для носителей языка, ведь тест PISA сдаётся на родном языке. В рамках школьной программы можно достичь ограниченного уровня владения ИЯ. В соответствии с национальными программами этот уровень А2 к концу 9-го класса и уровень В1/В2 к концу 11-го класса. Для определения, на какой уровень читательской грамотности можно претендовать к концу обучения в школе, мы сравнили описание этих уровней и описание умений чтения по CEFR 2018, т.к. оба документа являются международными, т.е. свободными от специфики национальных систем образования.

Как уже было отмечено выше, в CEFR 2018 содержится подробное описание умений чтения по шести категориям. Однако существуют определённые факторы, с учётом которых происходит усложнение умений по уровням. К ним относятся: сложность текста, его объём, новизна информации и контекста, стандартность формы и содержания, глубина проникновения в подтекст. Эти же закономерности можно проследить и в описании уровней

Таблица 3

Некоторые умения разных уровней читательской грамотности (PISA) (уровень указан в скобках)

Метапредметные умения	Умения собственно чтения
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Способен верно выбирать интернет-источник с необходимой информацией (1a);</li> <li>■ способен установить связь между сообщением текста и общеизвестными знаниями (1b);</li> <li>■ может интерпретировать отдельные части текста, сравнивая или противопоставляя отдельные сообщения текста и оценивая аргументы (2);</li> <li>■ может осуществлять сравнение, противопоставление и категоризация отдельных сообщений текста по разным основаниям (3);</li> <li>■ может сравнивать несколько точек зрения и делать выводы (4);</li> <li>■ осмысление текста опирается на критическую оценку информации (5);</li> <li>■ требуется понимание незнакомых идей, выраженных в тексте, содержащем противоречивую информацию (6)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Может прочесть текст, понять буквальный смысл (1a);</li> <li>■ способен распознать главную тему текста, отделить важную информацию от второстепенной (1b);</li> <li>■ может понять связи отдельных частей текста (2);</li> <li>■ способен выявить буквальный смысл нескольких текстов при отсутствии явной информации (3);</li> <li>■ понимание языковых нюансов и их связи с целостным сообщением текста (4);</li> <li>■ детальное и точное понимание длинных и сложных текстов с незнакомым содержанием и формой (4);</li> <li>■ может находить и связывать единицы информации, содержащиеся в самых глубинных слоях текста (5);</li> <li>■ способен детально и точно интерпретировать текст в целом (6)</li> </ul>

читательской грамотности. Исходя из того что уровень владения ИЯ, который предполагается достигнуть в процессе школьного образования, это уровень В2, мы обнаружили, что максимальный уровень читательской грамотности, который могут продемонстрировать учащиеся, — это уровень 4. Но даже на этом уровне сомнение вызывает возможность полноценного владения следующими умениями читательской грамотности: понимание *языковых нюансов* в их связи с целостным сообщением текста; детальное и точное понимание длинных и сложных текстов с *незнакомым содержанием и формой*; сравнение *нескольких точек зрения* и возможность делать *выводы*, основанные на *информации из нескольких источников*; *размышление о способах*, которые использует *автор*, чтобы *выразить свою точку зрения*. Некоторые из перечисленных умений коррелируют с умениями владения ИЯ на уровне С1.

Вместе с тем на уровнях 1–3 читательской грамотности можно отметить некоторые умения, которые не упомянуты в CEFR (прежде всего из-за их метапредметности и когнитивной направленности), но которые могут стать объектом оценивания и на ИЯ:

- сравнивать или противопоставлять отдельные сообщения текста и оценивать аргументы, которыми они подкреплены;

- формулировать несложные выводы, даже когда тексты содержат некоторую «зашумляющую» информацию;

- размышлять о цели небольшого текста или конкретного фрагмента, если эта цель явно выражена;

- понимать назначение простых приёмов графического выделения информации;

- понимать текст, содержащий немало противоречивой информации и других трудностей;

- устанавливать такие связи между единицами текстовой информации, которые удовлетворяют нескольким критериям.

Почему же невозможно при изучении ИЯ достичь таких разнообразных аналитических умений в читательской грамотности, как на родном языке? Дело в том, что процесс обучения чтению и сам механизм чтения на ИЯ очень сложен с психолингвистической точки зрения. При чтении текстов на ИЯ читатель вынужден совершать множество различных орфоэпических, грамматических и лексических операций, а также действий, направленных на содержательную и смысловую переработку информации. Как следствие — больше затраченных усилий и значительный временной промежуток между обработкой языкового материала, содержательного плана и смысловой

переработкой информации. Читатель вынужден многократно возвращаться к тексту, заполнять пробелы в понимании интуитивно, что не может обеспечить должной полноты и глубины восприятия содержания и смысла текста.

Тем не менее нам показалось интересным проанализировать КИМ по иностранным языкам (ВПР 7, ОГЭ и ЕГЭ) и описать их в категориях читательской грамотности. Результаты этого описания представлены в табл. 4.

Данное описание позволяет нам сделать следующие вводы. Для оценки умений чтения на ИЯ используются преиму-

ущественно тексты нейтрального стиля, функционирующие в личностных и общественных ситуациях. Все тексты являются сплошными, но разнообразными по форме: описание, повествование, рассуждение. С помощью тестовых заданий КИМ можно оценить умения, коррелирующие с тремя уровнями читательской грамотности. Можно также утверждать, что задания на соотнесение информации с текстом (ОГЭ) и на множественный выбор (12–18 задания ЕГЭ) имплицитно могут оценить более широкий спектр умений читательской грамотности уровней 1–4, поскольку многое зависит от выбранного

Таблица 4

КИМ по ИЯ в категориях концепции читательской грамотности PISA

Задание	Ситуация функционирования текстов	Тип текста	Проверяемое умение читательской грамотности (уровень PISA)
ВПР 7 Соотнесение текста и рубрики	Личная, общественная	Повествование, реже описание; сплошной	Распознать главную тему текста; информация изложена в явном виде (1a)
ОГЭ Соотнесение вопроса и ответа на него	Личная, общественная	Повествование, реже описание; сплошной	Прочитать текст за ограниченное время, имея ясную и простую цель, понять его буквальный смысл (1b)
ОГЭ Соотнесение утверждений с информацией текста	Личная, общественная	Повествование, реже рассуждение; сплошной	Опираясь на явные, иногда сложные подсказки, найти в тексте одну или несколько единиц информации, требующей дополнительного, но несложного осмысления (2)
ЕГЭ соотнесение текста и заголовка к нему	Личная, общественная	Повествование, реже описание; сплошной	Распознать главную тему текста; может формулировать несложные выводы (2)
ЕГЭ Восполнение пропусков в тексте	Личная, общественная	Повествование, реже описание; сплошной	Понять связи отдельных частей текста (2)
ЕГЭ Ответы на вопросы к тексту (Multiple Choice)	Личная, общественная	Рассуждение; сплошной	Определить цель текста (почему и для кого был написан этот текст) (3); устанавливать такие связи между единицами текстовой информации, которые удовлетворяют нескольким критериям (3); сопоставлять несколько авторских точек зрения с опорой на явную информацию; формулировать достаточно сложные выводы (3)



утверждения или от вопроса, который задаётся к тексту. Это могут быть утверждения/вопросы, которые апеллируют как к буквальному пониманию содержания текста, так и к более глубокому проникновению в смысл текста.

Во ФГОС читательские умения входят в разряд метапредметных, в рамках учебного процесса на уроках иностранного языка эти умения формируются как прямым, так и косвенным образом. Кроме того, исследование М.З. Биболетовой и др. и наш беглый анализ УМК по ИЯ для общеобразовательной школы показал, что потенциал ИЯ в развитии умений читательской грамотности достаточно высок. Полагаем, что диагностические материалы на региональном уровне и уровне образовательной организации могут включать задания по чтению на ИЯ, которые оценивают не только умения собственно чтения, но и метапредметные умения читательской грамотности. Со временем такие задания можно включать и в КИМ по ИЯ национального уровня. Это будет способствовать некоторой корректировке стратегии обучения чтению на ИЯ в сторону более критического осмысления содержания и формы текста, позиции автора и т.д.

С целью выявления возможностей для совершенствования КИМ по ИЯ мы проанализировали открытые задания по читательской грамотности PISA 2018<sup>20</sup> и можем сделать следующие выводы.

Во-первых, можно расширить набор типов текстов, включить несплошные и составные тексты, т.к. учащимся важно уметь извлекать информацию из графических элементов. В перспективе можно включить также задания на основе электронных текстов, т.к. их объём в читательской деятельности неуклонно растёт. Именно поэтому задания по читательской грамотности PISA 2018 впервые включали сценарии с электронными текстами<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> PISA Test // OECD [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/pisa/test/> (дата обращения: 04.05.2020).

<sup>21</sup> Основные подходы к оценке читательской грамотности // Центр оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» Министерства просвещения РФ: [http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018\\_rl.html](http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_rl.html) (дата обращения 02.05.2020).

Традиционно в PISA есть много заданий, предполагающих работу с двумя и более текстами, что также можно использовать в КИМ по ИЯ.

Во-вторых, можно рассмотреть включение таких ситуаций функционирования текстов, как учебной (тексты из учебной литературы по другим предметам с целью усиления межпредметной направленности) и ограниченно деловой ситуации (тексты-инструкции).

В имеющиеся уже тестовые задания на соотнесение утверждения с информацией текста и на множественный выбор можно включать вопросы, направленные на оценку умений:

- определить, является ли утверждение фактом или мнением (апеллирует к критическому мышлению учащихся);
- обнаружить и устранить противоречия (например, по какому основному вопросу авторы не соглашаются друг с другом);
- сопоставить и проанализировать несколько точек зрения;
- выявить информацию, содержащуюся в нескольких текстах;
- сделать выводы, обобщив и сопоставив информацию из нескольких источников;
- найти и интерпретировать информацию из графических источников;
- сопоставить информацию, содержащуюся в составных текстах (инфографике).

Более того, можно усилить задания (которые уже существуют в КИМ по ИЯ), направленные на оценку умений отбирать нужную информацию среди тематически сходной, отделять главное от второстепенного, определять недостающую информацию.

Такое совершенствование КИМ по ИЯ будет определённым образом оказывать влияние на изменение технологии обучения чтению на ИЯ в школе, больше внимания будет уделяться метапредметному потенциалу этого умения. Подобные задания могут стать своеобразной тренировкой к тесту PISA 2024, в который планируется включить задания по оценке иноязычных компетенций,

о чём было заявлено на встрече управляющего совета PISA в апреле 2019 г.<sup>22</sup>

Таким образом, наше исследование позволило сделать важные выводы об использовании подхода к описанию читательской грамотности в PISA для совершенствования инструментария оценки умений чтения на ИЯ и процесса обучения ИЯ. Сравнение интерпретаций умений чтения в PISA, CEFR и методике обучения ИЯ показало, что формирование данных умений направлено на их дальнейшее функциональное использование как инструмента саморазвития. Мета-

предметный характер, который демонстрирует подход PISA, позволяет найти ресурсы для расширения типов текстов и перечня умений при обучении чтению на ИЯ. Уровень владения иностранным языком в основной/старшей школе является ограничением при оценивании высоких уровней (5–6) читательской грамотности по PISA. Описание заданий КИМ по ИЯ подтвердило, что они охватывают умения 1–3 уровней читательской грамотности, что позволило сделать некоторые предложения по трансформации и дополнению существующих заданий. Наши теоретические выводы можно проверить в ходе эксперимента, и это представляет для нас дальнейшую перспективу исследования.

<sup>22</sup> Иностранный язык планируется включить в исследование PISA с 2024 года // Рособрнадзор [Электронный ресурс]. URL: [http://obrnadzor.gov.ru/ru/press\\_center/news/index.php?id\\_4=7062](http://obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/news/index.php?id_4=7062) (дата обращения: 04.05.2020).