

Индекс УДК 342.813

Код ГРНТИ 15.31.31, 14.25.07

DOI: 10.22204/2587-8956-2023-114-03-155-166



Н.А. БОРИСЕНКО*

Субъектная позиция учителя в формировании читательской компетентности учащихся

Предмет исследования — формирование читательской компетентности учащихся с точки зрения субъектной позиции учителя. Актуальность статьи связана с ролью чтения как ключевого навыка обучения и академической успешности, а также с всё ещё низкими результатами российских школьников по уровню чтения и понимания текста. Представлена структура читательской компетентности учащихся основной школы, состоящая из пяти компонентов: 1) сформированный навык чтения; 2) наличие высокой мотивации к чтению; 3) умение работать с книгой, владение базовыми читательскими умениями (поиск и анализ информации, понимание и интерпретация текста, оценка его содержания и формы); 4) начитанность, стремление читать не только программные, но и внепрограммные произведения; 5) готовность и способность обсуждать прочитанное в устной и/или письменной форме. Выявлена роль субъектной позиции педагога в формировании каждого из пяти компонентов читательской компетентности учащихся основной школы. Показано, что учитель с выраженной субъектной позицией проявляет устойчивый интерес к формированию читательской компетентности учащихся (мотивационный компонент); имеет соответствующие знания о содержании данной компетентности и путях её развития, учит школьников овладевать приёмами работы с книгой (когнитивный компонент); насыщает жизнь класса и общешкольную жизнь событиями вокруг чтения и книги (поведенческий компонент).

Ключевые слова: чтение, читательская компетентность, субъектная позиция учителя, мотивация к чтению, работа с книгой, начитанность

Требования, предъявляемые обществом к педагогу XXI в., за последнее время значительно изменились. Новые роли участников образовательного процесса подразумевают

овладение новыми компетентностями, не последнюю очередь в числе которых занимает читательская компетентность, анализируемая в данной статье. В новой ситуации чтения, получившей название

* **Борисенко Наталья Анатольевна** — кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, исполнитель проекта «Коммуникативные взаимодействия и субъектность учащихся в условиях цифровизации образования: от экопсихологии к психодидактике» (19-29-14067мк, руководитель — В.И. Панов, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией экопсихологии развития и психодидактики ПИ РАО).
E-mail: borisenko_natalya@list.ru

постграмотность [1], характеризующейся появлением новых типов текстов, новых носителей и типов читателей, нет необходимости доказывать роль чтения в современном образовании. Чтение остаётся ключевым навыком не только школьного, но и всех дальнейших ступеней обучения, так как от уровня чтения и понимания текста зависят академическая успешность, прочность и глубина усвоения учебного материала. Установлено, что из двухсот факторов, влияющих на успеваемость, фактор № 1 — это навык чтения, воздействие которого сильнее всех остальных вместе взятых [2, с. 23].

В последнее десятилетие предприняты значительные усилия по продвижению и популяризации чтения среди школьников, однако уровень их читательской грамотности всё ещё остаётся низким. Как показывают результаты последнего исследования PISA (Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (англ. Programme for International Student Assessment)) 2018 г., в котором принимала участие наша страна, российские подростки 15-ти лет по уровню понимания текстов находятся на 26 месте из 70 [3]. По сравнению с предыдущими исследованиями PISA результаты не улучшаются, остаются значительно ниже лидирующих стран и территорий (Сингапура, Гонконга, Канады, Финляндии, Ирландии). О серьёзных проблемах в области чтения школьников свидетельствуют и отечественные исследования, в частности всероссийский опрос ВЦИОМ совместно с Российской государственной детской библиотекой 2021 г. Картина выглядит неутешительно: в структуре досуга подростков чтение занимает только восьмое место; в семьях чтению детей родители не уделяют большого внимания; идёт смещение в сторону поверхностного понимания любых текстов, доступных в Интернете; увеличилось число тех, кто не любит читать книги и считает чтение скучным занятием. Во многом ослабление интереса к книгам у подростков связано с тем, что роль старших как наставников

в последние годы сильно уменьшилась [4, с. 25]. Под старшими в первую очередь следует понимать педагогов, поскольку роль родителей в организации чтения детей крайне невелика, за исключением дошкольного и младшего школьного возраста.

Несмотря на отсутствие дефицита исследований по проблемам чтения детей и подростков (В.Я. Аскарова, Н.А. Борисенко с сотр., Е.А. Колосова, Е.С. Романичева, Н.Н. Сметанникова, Н.А. Стефановская, В.П. Чудинова и др.), проблема субъектной позиции педагога и её роли в формировании читательской компетентности школьников до сих пор не становилась предметом специального изучения. Между тем исследование данного вопроса является как нельзя более своевременным. Разработка концепции цифрового учебника в рамках проекта РФФИ «Коммуникативные взаимодействия и субъектность учащихся...» на определённом этапе потребовала обращения к проблеме чтения учебника и управления данным процессом, поскольку, как показали наблюдения и эксперименты, плохо освоенное чтение с экрана негативно сказывается на работе учащегося с учебником; замещение вербальной знаковой системы иконической ведёт к недостаточному развитию необходимых для обучения познавательных процессов [5]. Неосознанность данной проблемы педагогами, объектная позиция по отношению к требованиям ФГОС обучать смысловому чтению и Национальной программы поддержки и продвижения чтения отрицательно сказываются на результатах российских учащихся по чтению и пониманию текста.

Понятийно-терминологический аппарат и обзор литературы

Анализ, предпринятый в данной статье, осуществлён на пересечении двух исследовательских проблемных полей: субъектной позиции учителя и читательской компетентности. Вследствие этого, прежде чем перейти к изложению сути проблемы, определимся с терминологией.

Когда речь идёт о действиях читателя, в научном дискурсе используется ряд близких, но не тождественных терминов: *читательская деятельность, читательская грамотность, читательская компетенция, читательская компетентность*. Особенно большая путаница возникает в связи с использованием двух последних терминов, которые нередко, даже одним и тем же автором, употребляются как синонимические. В данной статье в качестве исходного принят термин *читательская компетентность* (англ. *reader's competence*), под которым, согласно новейшему энциклопедическому словарю «Чтение», понимается «способность человека к продуктивной читательской деятельности и готовность реализовать эту способность для решения личных, жизненных, образовательных, социальных и/или профессиональных задач, а также развивающееся в онтогенезе качество человека (*competency*), проявляющееся в освоении читательских компетенций (*competence*) — наперёд заданных социальных требований (норм) к читательской подготовке человека с учётом его возрастной и социальной стратификации» [6, с. 320]. Несмотря на достаточно объёмную дефиницию, в ней учтены лишь главные составляющие читательской компетентности: способность к определённой деятельности и готовность к освоению соответствующих читательских компетенций, которые выступают её базой.

В исследованиях психологов читательская компетентность рассматривается как психологическая функциональная система (по Л.С. Выготскому), которая отвечает за превращение содержания текста в личный познавательный, смысловой и творческий опыт читателя [7]. Анализ публикаций, посвящённых данной проблеме (В.А. Бородина, М.П. Воюшина, Т.Г. Галактионова, Е.Л. Гончарова, И.А. Зимняя, В.В. Знаков, Е.В. Качева, Н.Н. Колганова, Н.Н. Сметанникова, G. Brooks, K. Goodman, D.J. Leu и др.), позволил выделить в содержании понятия «читательская компетент-

ность школьников» следующие составляющие: 1) сформированный навык чтения; 2) наличие высокой мотивации к чтению; 3) умение работать с книгой/текстом, владение базовыми читательскими умениями (поиск и анализ информации, понимание и интерпретация текста, оценка его содержания и формы); 4) начитанность, стремление читать не только программные, но и внепрограммные произведения; 5) готовность и способность обсуждать прочитанное в устной и/или письменной форме. Иными словами, читательская компетентность предполагает само базовое умение читать, желание читать самые разные книги, умение извлекать из текста смысл, понимать прочитанное, широкую начитанность, коммуникативные навыки, связанные с чтением. Конкретные показатели каждого из компонентов читательской компетентности показаны на рис. 1.

Обратимся ко второму проблемному полю исследования — понятиям «субъектность» и «субъектная позиция педагога». Ввиду того что в настоящее время не существует общепринятого определения субъектности, мы будем использовать данный термин в обобщённом смысле: *субъектность* как свойство индивида быть субъектом активности, проявляющееся в деятельности, общении, самосознании. Субъектность не является заданным, неизменным качеством индивида. Она формируется в процессе жизнедеятельности и представляет собой, по В.И. Панову, континуум ряда стадий: от субъекта восприятия действия до субъекта продуктивного саморазвития [8]. Анализируя субъект-средовые взаимодействия, В.И. Панов выделяет шесть базовых типов: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, субъект-совместный, субъект-порождающий [9]. Применительно к системе взаимодействия «учащийся—учитель—цифровой учебник—бумажный учебник» данная проблема разрабатывалась в рамках проекта РФФИ «Коммуникативные взаимодействия и субъектность учащихся в условиях цифровизации образо-



Рис. 1. Структура читательской компетентности учащихся основной школы

вания: от экопсихологии к психодидактике» (руководитель — В.И. Панов).

Вместе с тем нужно иметь в виду, что в качестве исследовательской проблемы нами выдвинута субъектная позиция не учащихся в отношении читательской компетентности, а *субъектная позиция педагога* в формировании последней, в связи с чем необходимо определиться с пониманием данного термина. Ряд авторов (Г.И. Аксёнова, Ю.Л. Блинова, И.Ю. Кузнецова, А.М. Трещев, М.В. Хаджиева и др.) рассматривают субъектную позицию педагога как интегративную личностную характеристику, которая проявляется в таких свойствах, как избирательная активность, ответственность, инициативность, способность к целеполаганию, самоопределению, рефлексии, стремление к профессионально-личностному росту, продуктивному взаимодействию с коллегами, поиску единомышленников и др.

Главными в этом перечне являются активность и самостоятельность личности в определённой деятельности, в данном случае — читательской. Учитель, имеющий выраженную субъектную позицию (субъектность которого, по В.И. Панову [8], находится на стадии «мастера» или «педагога, тренера»), проявляет устойчивый интерес к формированию читательской

компетентности учащихся (*мотивационный компонент*); имеет соответствующие знания о содержании компетентности и путях её развития, учит школьников овладевать приёмами работы с книгой (*когнитивный компонент*); насыщает жизнь класса и общешкольную жизнь событиями вокруг чтения и книги (*поведенческий компонент*). Помимо этого, такой учитель сам много читает, ориентируясь при этом на серьёзную литературу разных жанров, обсуждает прочитанное с коллегами, знает, что и как читают ученики, с которыми он работает, приобщает («приохочивает») подростков к чтению лучших произведений мировой и отечественной классики и современной литературы.

Термин «субъектная позиция педагога» требует сопоставления с термином-антонимом «объектная позиция». Последний в научной литературе, как правило, применяется по отношению к роли учащегося, а не учителя. Если же говорить об учителе, то педагог с объектной позицией, как и учащийся, является в школе пассивной фигурой, требования формировать читательскую компетентность учащихся выполняет инертно и формально, чаще на бумаге, чем на деле; такой педагог не склонен обсуждать проблемы чтения с коллегами, у него у самого не развиты

ни потребность в собственном досуговом чтении, ни желание развивать такое чтение у своих учеников.

Далее мы раскроем подробнее содержание деятельности педагога, обладающего субъектной позицией в отношении читательской компетентности учащихся 5–9-х классов. Основное внимание будет обращено на когнитивный и деятельностный компоненты работы учителя.

Роль учителя в формировании читательской компетентности учащихся основной школы

1. Сформированный навык чтения. Долгое время считалось, что обучение чтению (наряду с письмом и счётом) — функция исключительно начальной школы, а главным показателем сформированности навыка является техника чтения, точнее, количество прочитанных слов за минуту. На самом деле техника чтения — многофакторная проверка, характеризующая освоение навыка с разных сторон — как технической (скорость чтения, способ: слоговое/целыми словами, правильность), так и смысловой (понимание содержания и смысла читаемого текста, выразительность) [6, с. 266]. Второй миф связан с представлением учителей-предметников о том, что обучение чтению в основной школе — дело прежде всего словесников, хотя и во ФГОС, и в образовательных программах всех школьных дисциплин подчёркивается метапредметный характер чтения.

О том, что положение даже с технической стороной чтения в основной школе обстоит далеко не благополучно, свидетельствуют следующие данные. Согласно проекту Русской ассоциации чтения (2018), в котором исследовались как техника чтения, так и уровень понимания текста учащимися 5–7-х классов, высокий уровень чтения имеют только 21–25% испытуемых, *учебный* (средний) уровень — 52–54%, *слабый* уровень — 21–27% (слабочитающие ученики плохо читают и понимают тексты даже самой низкой сложности) [10, с. 174]. Исследование позволило сделать

выводы, на которые может опираться любой учитель-предметник с выраженной субъектной позицией: необходимо вернуть практику чтения вслух, особенно трудных текстов, на всех уроках; определить процентное соотношение слабо-, средне- и хорошо читающих в классе, вести с ними индивидуальную работу; поставить задачу увеличения числа читателей с высоким уровнем чтения [там же]. Следует, однако, иметь в виду, что отдельный учитель мало что может сделать для улучшения читательского навыка школьников, проблеме необходимо обсуждать на педагогических советах школ, установив общие требования к уровню чтения обучающихся всех ступеней. В этом случае наблюдается не просто субъект-субъектный тип взаимоотношений, а *субъект-порождающий*, когда «каждый из компонентов (субъектов) системы выступает для другого в роли факсилитатора их совместного преобразования и объединения в единого, совокупного субъекта совместного развития» [11, с. 6].

2. Наличие высокой мотивации к чтению. Как отмечает С.А. Шаповал, объективно имеют место два разных типа чтения: «функциональное (которое может называться также техническим, прагматическим, служебным и т.п.) и свободное чтение» [12, с. 273]. Мотивация к функциональному чтению в большинстве своём внешняя, принудительная: никакое учение без чтения невозможно, учащиеся вынуждены читать большие объёмы текстов (параграфы учебников, дополнительный материал к уроку), причём не просто читать, но и работать с текстом, чтобы усвоить его.

Особой проблемой является мотивация к свободному чтению. При разработке теории мотивации такого чтения следует учитывать, что «полностью свободное чтение... управляется совершенно иными механизмами, не теми, что чтение учебное» [там же, с. 274]. Здесь на первый план выходят категории интереса (в роли мотива), потребности в чтении, установки, других факторов, относящихся к личности читателя-школьника (семейное и школьное



Рис. 2. Книги современных авторов, пишущих для подростков

окружение, наличие личной библиотеки, читательский опыт и т.п.).

Возникает вопрос: как учитель (не словесник) может формировать мотивацию к свободному чтению на своих уроках?

Вначале сформулируем общие положения, а затем конкретизируем их применительно к задаче приобщения учащихся к чтению художественной литературы на уроках естественно-научного цикла.

Мотивация к свободному чтению возрастает при следующих условиях:

- если читаемые книги связаны с жизненными потребностями учащихся, с их сегодняшней жизнью, что предполагает и чтение лучших образцов современной детско-подростковой литературы (в качестве примера назовём произведения Дарьи Вильке, Станислава Востокова, Нины Дашевской, Ирины Краевой, Юлии Кузнецовой, Николая Назаркина и др.) (рис. 2);
- если школьники имеют свободный доступ к книгам, журналам, газетам, интернет-изданиям и т.п., находясь в стенах учебного заведения («Уголки чтения» в пространстве школы как пример создания развивающей читательской среды) (рис. 3);
- если ученику обеспечен выбор, что читать, как читать, как и где использовать содержание прочитанного;
- если учащиеся поощряются морально и материально в связи с чтением (награждение лучших читателей книгами, закладками, альбомами, канцелярскими принадлежностями и т.п.) [13].

Реализация названных условий в полной мере осуществляется в общеобразовательных организациях инновационного проекта «Школа, где процветает грамотность» (ШГПГ) (рис. 4–5), ключевой особенностью которого является *построение процессов обучения, воспитания и образования вокруг чтения и книги*. В первую очередь назовём ГОУ СОШ № 700 в Санкт-Петербурге, НОУ СОШ «Надежда» в Москве, ЧОУ «Школа «Личность» в Новороссийске — флагманов проекта.

Наряду с обеспечением общешкольных условий продвижения чтения опытные учителя в поисках решения проблемы познавательного интереса соединяют изучение предмета с чтением художественной и научно-популярной литературы, обращаясь к произведениям из так называемой «золотой полки» на уроках географии («Дети капитана Гранта» Ж. Верна, «Мещёрская сторона», «Кара-Бугаз» К. Паустовского, «Бронзовая птица» А. Рыбакова), биологии («Человек-амфибия» А. Беляева, «Затерянный мир» и «Плутония» В. Обручева, «Собачье сердце» М. Булгакова), химии («Таинственный остров» Ж. Верна, «Занимательная минералогия» А. Ферсмана, «Пылающий остров» А. Казанцева) и др.

3. *Умение работать с книгой* — неотъемлемый компонент учебной деятельности и требование ФГОС всех ступеней обучения. Центральным понятием междисциплинарного раздела «Стратегии смыслового чтения и работа с текстом» ФГОС основного общего образования яв-

ляется понятие «смысловое чтение», под которым имеется в виду чтение, нацеленное на понимание читающим смыслового содержания текста. Цель такого чтения — максимально точно и полно понять общий смысл текста, уловить все детали и практически осмыслить информацию. Смысловое чтение предполагает формирование трёх блоков универсальных учебных действий: 1) поиск информации и понимание прочитанного; 2) преобразование и интерпретация информации; 3) оценка информации. В свою очередь, каждый из этих блоков умений содержит конкретные универсальные учебные действия, которыми выпускник основной школы должен овладеть.

Десятилетие, минувшее со времени принятия ФГОС второго поколения (2010 г.) и внедрения программы смыслового чтения в массовую школу, не прошло даром: большинство словесников успешно используют приёмы работы с учебником/текстом на уроках русского языка и литературы, чего, однако, нельзя сказать о других предметниках. Только в немногих образовательных организациях эта дея-

тельность поставлена на научную основу и носит системный характер. Ключевыми принципами текстоориентированной школы являются следующие: построение обучения вокруг книги (не только учебника); систематическая текстовая деятельность на всех уроках, обучение стратегиям чтения; воспитательные, коррекционные и поддерживающие программы чтения во второй половине дня для разных групп обучающихся; введение в учебный план «Часов чтения» во всех параллелях; важнейшая роль в осуществлении проекта школьной библиотеки [13]. Стратегиям текстовой деятельности в такой школе обучают все учителя без исключения, особого внимания заслуживает деятельность тех предметников, которые обладают несомненной субъектной позицией: не только учат читать и понимать текст на своих уроках, но и продвигают идеи вширь и вглубь.

4. *Начитанность, широкий читательский кругозор* — неотъемлемая составляющая читательской компетентности учащихся школ. Можно назвать множество условий формирования данного ка-



Рис. 3. Уголок чтения / Фото из Интернета:

<https://i.pinimg.com/originals/af/05/3d/af053db07ed9f341ab774399956b1e6b.jpg>



Рис. 4. Инновационный проект «Школа, где процветает грамотность»

чества, однако ясно, что главным среди них будет начитанность самого педагога, в том числе в сфере детско-подростковой литературы. Нечитающий (малочитающий) учитель по определению не может заниматься приобщением школьников к чтению, развивать их читательский кругозор.

Школа и общество предъявляют высокие требования к чтению педагогов: а) объём досугового чтения учителя должен быть на порядок больше объёма чтения рядового читателя; б) круг его чтения должен отличаться разнообразием, но не всеядностью; в) в структуре досугового чтения должна преобладать серьёзная/высокая литература; лёгкое чтение по умолчанию педагогам противопоказано.

Возникает вопрос: насколько реальный, а не «идеальный» учитель отвечает данным требованиям?

Не располагая данными по чтению учителей в масштабах страны (таких опросов не проводилось), будем опираться на наше собственное исследование, проведённое в рамках проекта Русской ассоциации чтения «Чтение, которое нас объединяет» ($n = 298$, $M = 48,64$, 76,7% женщин) [14].

Ввиду ограниченного объёма статьи мы не имеем возможности описать дизайн исследования, приведём только основные результаты. Опрос показал, что большинство респондентов-педагогов читают недостаточно и их никак нельзя отнести к категории квалифицированных, активных читателей. Представленный педагогами список книг (нужно было назвать книгу: а) которая повлияла на личность информанта, б) которую они бы хотели обсудить, в) рекомендовать другим) разнороден и в какой-то степени неестественен для данной читательской группы. Вместе с тем он в то же время достаточно показателен. В числе самых частотных в анкетах произведений: а) книги из школьной программы (М. Булгаков, Ф. Достоевский, Л. Толстой и др.); б) незначитель-



Рис. 5. Главная страница VK Е.В. Селезнёвой – учителя школы «Личность» г. Новороссийска (лидер проекта «Школа, где процветает грамотность»)

ный пласт современной отечественной прозы (Л. Улицкая, В. Пелевин, Д. Рубина); в) зарубежная литература второго ряда (М. Митчелл, Д. Остен, Э. Гилберт). В целом можно сделать не слишком утешительный вывод: «гамбургский счёт» педагогов оказался невысоким и непритязательным (чтение учителей очень близко к чтению рядовых читателей; учителя читают, «как все»). Это отнюдь не безобидно, так как нечтение учителей с неизбежностью влечёт за собой нечтение учеников и сказывается на понимании текстов учащимися.

5. *Готовность обсуждать прочитанное.* Когда мы говорим о последнем компоненте читательской компетентности, речь, по сути, идёт об особом типе чтения – *социальном чтении (social reading)*, под которым его теоретик Б. Стейн имеет в виду практически любое коллективное чтение-обсуждение текстов: неформальные разговоры о книгах с друзьями и знакомыми, беседы об изучаемых произведениях на школьных уроках, встречи в библиотеках и книжных клубах и т.д. [15]. Сегодня социальное чтение имеет две разновидности: чтение с листа и чтение с экрана. К цифровому социальному чтению Б. Стейн относит: а) обсуждение книг онлайн в социальных сетях и на читательских сайтах; б) комментирование текста с помощью специальных сервисов, позволяющих делать «заметки на полях». Инструменты, которые предлагает Интернет, отвечают современному запросу на общение и сотрудничество, взаимодействие с другими. Наиболее востребованными являются практики написания читательских рецензий, отзывов, мнений, ведение книжного блога и т.п.

Все эти цифровые ресурсы могут успешно применяться и в образовательных организациях. К традиционным формам коммуникации с книгой (чтение вслух и обсуждение прочитанного на уроках) можно добавить обмен книгами и мнениями о прочитанном с одноклассниками, написание отзывов и рецензий на книги, в том числе только что вышедшие, на школьном сайте

и популярных читательских сайтах и т.п. На примере деятельности учителя Е.В. Селезнёвой ЧОУ «Личность» г. Новороссийска (школа включена в проект «Школа, где процветает грамотность») можно продемонстрировать, как разнообразно используются возможности персональной странички преподавателя [16] для системной работы по развитию не только предметных, но и метапредметных компетенций, в том числе читательской компетентности. Социальная сеть VK («ВКонтакте») даёт возможность учителю расширить аудиторию, выйти за границы своей школы, распространить успешный опыт в области продвижения чтения, найти единомышленников.

Заключение

Междисциплинарный анализ, осуществлённый на пересечении психологических и читателеведческих понятий (субъектность, субъектная позиция учителя, читательская компетентность и её структура, мотивация к чтению и др.), позволяет сделать следующие выводы.

С точки зрения психологии читательская компетентность рассматривается как сложная психологическая функциональная система, конститутивными признаками которой являются способность к читательской деятельности и готовность к освоению соответствующих компетенций. В структуре читательской компетентности учащихся основной школы выделены следующие компоненты: 1) сформированный навык чтения; 2) наличие высокой мотивации к чтению; 3) умение работать с книгой/текстом, владение базовыми читательскими умениями; 4) начитанность, стремление читать не только программные, но и внепрограммные произведения; 5) готовность и способность обсуждать прочитанное в устной и/или письменной форме.

Формирование читательской компетентности учащихся школ – одно из требований, предъявляемых к профессиональной компетентности каждого учителя-предметника. При отсутствии работы

в этой области эффективные читательские качества и умения формируются лишь у небольшой части школьников во многом благодаря их индивидуальным интеллектуальным возможностям. Следствием нежелания и неумения читать и работать с текстом становится потеря интереса не только к чтению, но и к учебной деятельности в целом. Этим определяется актуальность предпринятого исследования.

Высокий уровень сформированности читательской компетентности учащихся напрямую зависит от выраженности субъектной позиции учителя-предметника, таких свойств, как избирательная активность, самостоятельность, ответственность, инициативность, способность к целеполаганию, самоопределению, рефлексии, стремление к профессионально-личностному росту, продуктивному взаимодействию с коллегами и др. Учитель с выраженной субъектной позицией (субъектность которого, по В.И. Панову, находится на ста-

дии «мастера» или «педагога, тренера») проявляет устойчивый интерес к формированию читательской компетентности учащихся (мотивационный компонент); имеет глубокие знания о содержании данной компетентности и путях её развития, учит школьников овладевать приёмами работы с книгой (когнитивный компонент); по возможности насыщает жизнь класса и общешкольную жизнь событиями вокруг чтения и книги (поведенческий компонент).

В настоящей статье исследование роли субъектной позиции учителя в формировании читательской компетентности школьников выполнено на теоретическом уровне и подкреплено результатами наблюдений за деятельностью педагогов лучших школ России, в частности, проекта «Школа, где процветает грамотность». В дальнейшем теоретический анализ потребует верификации, которая станет следующим этапом исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудова М.Ю. Чтение в эпоху постграмотности: культурологический анализ: Автореф. дис. ... д-ра культурологии. Екатеринбург, 2015.
2. Сапа А.В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования // Эксперимент и инновации в школе. 2014. № 5. С. 23–42.
3. Результаты исследования PISA–2018. [Электронный ресурс]. URL: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_pub.html (дата обращения: 10.06.2023).
4. Колосова Е.А. Что читают современные дети и подростки: по материалам исследования РГБД // Доклады Научного совета по проблемам чтения РАО. Вып. 19: Материалы Круглого стола «Чтение в России: история и современность» / Под ред. В.А. Лекторского. М., 2022. С. 22–27.
5. Граник Г.Г., Борисенко Н.А. Психолого-дидактические проблемы создания цифровых учебников // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 3. С. 102–112. DOI: 10.17759/pse.2021260307.
6. Чтение. Энциклопедический словарь / Под ред. Ю.П. Мелентьевой. М.: ФГБУН НИЦ «Наука» РАН, 2021.
7. Гончарова Е.Л. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса // Дефектология. 2007. № 1. С. 4–11.
8. Панов В.И. Экопсихологическая (онтологическая) модель становления субъектности в контексте психодидактики // Становление субъектности: от экопсихологической модели к психодидактическим технологиям: Коллективная монография / Под ред. В.И. Панова. СПб.: Нестор-История, 2022. С. 12–32.
9. Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 13–27.

10. Материалы исследования (средняя школа) в рамках социального проекта «Программный комплекс «Аналитик чтения»» // Человек читающий: Homo legens – 10: Научный сборник статей. М.: Русская ассоциация чтения, 2018. С. 161–188.
11. Субъект-средовые взаимодействия: экопсихологический подход к развитию психики: Коллективная монография / Под. ред. М.О. Мдивани. М.: Перо, 2017. [Электронное издание].
12. Шаповал С.А. Личностные факторы развития позиций субъекта учения, субъекта чтения и позиции читателя // Личностные факторы развития позиции субъекта учения / Под ред. Е.Д. Божович. М.; СПб.: Нестор-История, 2020.
13. Сметанникова Н.Н. К 10-летию проекта «Школа, где процветает грамотность» [Электронный ресурс] URL: https://lib.lsept.ru/view_article.php?ID=200900905 (дата обращения: 10.06.2023).
14. Борисенко Н.А. Проблемы чтения профессионального сообщества (на материале круга чтения учителей) // Человек читающий: Homo legens – 11: Сборник научных статей / Под общ. ред. М.В. Белоколенко. М.: Русская ассоциация чтения, 2019. С. 39–48.
15. Stein B. A Taxonomy of Social Reading: a proposal // Institute for the Future of the Book [Электронный ресурс]. URL: <http://futureofthebook.org/social-reading/index.html> (дата обращения: 10.06.2023).
16. Сайт «Учительские фишечки» Селезнёвой Елены Васильевны [Электронный ресурс]. URL: <https://vk.com/public210921909> (дата обращения: 10.06.2023).

Teacher Agency and Reading Competency Development in Students

Natalia Anatolievna Borisenko — PhD (Linguistics); Senior Researcher, Psychological Institute, Russian Academy of Education; Project Member, Communicative Interactions and Student Agency in the Age of Education Digitalization: from Ecopsychology to Psychodidactics (19-29-14067mk) (Project Leader: V.I. Panov, DSc (Psychology); Corresponding Member of the Russian Academy of Education; Head of the Development Ecopsychology and Psychodidactics Laboratory, Psychological Institute, Russian Academy of Education).
E-mail: borisenko_natalya@list.ru

The research focuses on the development of reading competency in students from the standpoint of teacher agency. The importance of this article is justified by the function of reading as a key learning and academic achievement skill, as well as the fact that Russian pupils continue to do poorly in text reading and comprehension. The authors present a reading competency framework for general education that consists of five components: 1) reading ability; 2) high reading motivation; 3) ability to work with a book, basic reading skills (information search and analysis; text comprehension and interpretation; assessment of content and form); 4) extensive reading experience and desire to read extracurricular books; 5) willingness and ability to discuss what has been read orally and/or in writing. The researchers identify the teacher's role in the development of each of the five components in general school children. It is demonstrated that a teacher with advanced agency skills shows a consistent interest in the development of students' reading competency (motivational component); has relevant knowledge about the content of this competency and the methods of its development, teaches students book-working techniques (cognitive component); and enriches the classroom and school life with exciting reading activities (behavioural component).

Keywords: reading, reading competency, teacher agency, reading motivation, book working, literacy

REFERENCES

1. Gudova M.Yu. Chtenie v epokhu postgramotnosti: kul'turologicheskii analiz: Avtoref. dis. ... d-ra kul'turologii. Ekaterinburg, 2015 (in Russian).
2. Sapa A.V. Formirovanie osnov smyslovogo chteniya v ramkakh realizatsii FGOS osnovnogo obshchego obrazovaniya // Eksperiment i innovatsii v shkole. 2014. № 5. S. 23–42 (in Russian).
3. Rezul'taty issledovaniya PISA–2018. [Elektronnyi resurs]. URL: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_pub.html (data obrashcheniya: 10.06.2023) (in Russian).
4. Kolosova E.A. Chto chitayut sovremennye deti i podrostki: po materialam issledovaniya RGBD // Doklady Nauchnogo soveta po problemam chteniya RAO. Vyp. 19: Materialy Kruglogo stola «Chtenie v Rossii: istoriya i sovremennost'» / Pod red. V.A. Lektorskogo. M., 2022. S. 22–27 (in Russian).
5. Granik G.G., Borisenko N.A. Psikhologo-didakticheskie problemy sozdaniya tsifrovyykh uchebnikov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2021. T. 26. № 3. С. 102–112. DOI:10.17759/pse.2021260307 (in Russian).
6. Chtenie. Entsiklopedicheskii slovar' / Pod red. Yu.P. Melent'evoy. M.: FGBUN NITS «Nauka» RAN, 2021 (in Russian).
7. Goncharova E.L. Rannie etapy chitatel'skogo razvitiya. K teorii voprosa // Defektologiya. 2007. № 1. S. 4–11 (in Russian).
8. Panov V.I. Ekopsikhologicheskaya (ontologicheskaya) model' stanovleniya sub"ektnosti v kontekste psikhodidaktiki // Stanovlenie sub"ektnosti: ot ekopsikhologicheskoi modeli k psikhodidakticheskim tekhnologiyam: Kollektivnaya monografiya / Pod red. V.I. Panova. SPb.: Nestor-Istoriya, 2022. S. 12–32 (in Russian).
9. Panov V.I. Ekopsikhologicheskie vzaimodeistviya: vidy i tipologiya // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. 2013. № 3. S. 13–27 (in Russian).
10. Materialy issledovaniya (srednyaya shkola) v ramkakh sotsial'nogo proekta «Programmnyi kompleks «Analitik chteniya»» // Chelovek chitayushchii: Homo legens – 10: Nauchnyi sbornik statei. M.: Russkaya assotsiatsiya chteniya, 2018. S. 161–188 (in Russian).
11. Sub"ekt-srednyye vzaimodeistviya: ekopsikhologicheskii podkhod k razvitiyu psikhiki: Kollektivnaya monografiya / Pod. red. M.O. Mdivani. M.: Pero, 2017. [Elektronnoe izdanie] (in Russian).
12. Shapoval S.A. Lichnostnye faktory razvitiya pozitsii sub"ekta ucheniya, sub"ekta chteniya i pozitsii chitatelya // Lichnostnye faktory razvitiya pozitsii sub"ekta ucheniya / Pod red. E.D. Bozhovich. M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2020 (in Russian).
13. Smetannikova N.N. K 10-letiyu proekta «Shkola, gde protsvetaet gramotnost'» [Elektronnyi resurs] URL: https://lib.1sept.ru/view_article.php?ID=200900905 (data obrashcheniya: 10.06.2023) (in Russian).
14. Borisenko N.A. Problemy chteniya professional'nogo soobshchestva (na materiale kruga chteniya uchitelei) // Chelovek chitayushchii: Homo legens – 11: Sbornik nauchnykh statei / Pod obshch. red. M.V. Belokolenko. M.: Russkaya assotsiatsiya chteniya, 2019. S. 39–48 (in Russian).
15. Stein B. A Taxonomy of Social Reading: a proposal // Institute for the Future of the Book [Elektronnyi resurs]. URL: <http://futureofthebook.org/social-reading/index.html> (data obrashcheniya: 10.06.2023).
16. Sait «Uchitel'skie fishechki» Seleznevoi Eleny Vasil'evny [Elektronnyi resurs]. URL: <https://vk.com/public210921909> (data obrashcheniya: 10.06.2023) (in Russian).