

УДК 81'23:37.01

## **ОВЛАДЕНИЕ НАВЫКАМИ ЧТЕНИЯ КАК ОСНОВА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НОСИТЕЛЯ ЯЗЫКА**

**Е.Ю. Мягкова**

Юго-Западный государственный университет, Курск

В статье обсуждаются проблемы функциональной неграмотности в связи с формированием навыка чтения. Указывается, что недостаточно сформированные навыки чтения негативно влияют на все стороны последующего обучения, что, в свою очередь, ведёт к нарушениям различных видов деятельности индивида. Намечаются возможные направления дальнейших исследований.

**Ключевые слова:** функциональная неграмотность, психофизиологические процессы, уровни формирования навыка чтения, теория речевой деятельности.

В предыдущих публикациях (см.: [7, 8]) я уже писала о том, что в последние десятилетия предметом широкого обсуждения стали проблемы снижения общего культурного уровня, в частности, падения интереса к чтению. Эти вопросы рассматриваются в контексте функциональной неграмотности. Многие (см. например, [1; 4] и др.) считают, что функциональная грамотность, понимаемая как способ социальной ориентации личности, интегрирующий связь образования с многоплановой человеческой деятельностью [3], является индикатором общественного благополучия. Приходится согласиться с мнением, что растущая функциональная неграмотность – государственная проблема, которую необходимо срочно решать в масштабе страны [12]. В связи с этим в сфере исследований языка всё более актуальным становится перенос акцента на изучение причин и условий возникновения функциональной неграмотности, а также на поиск способов её преодоления. К сожалению, следует признать, что состояние дел в этой сфере уже сравнительно давно привлекает внимание педагогов, психологов, социологов, но не языковедов. Проблема функциональной неграмотности, конечно, не нова. В своё время Э.В. Ильенков писал:

«В педагогике существует большая и, если вдуматься, странная проблема, формулируемая обыкновенно как проблема “применения знаний в жизни, в практике”. Факт есть факт – то и дело оказывается, что выпускник школы (как средней, так и высшей) становится в тупик перед задачей, возникающей перед ним вне стен школы, не умея знание “применить”. ... Между тем, ... сама проблема ... возникает лишь потому, что “знание” задано человеку в неадекватной форме, или, говоря грубее, представляет собой не действительное *знание*, а всего-навсего похожий на него суррогат ... В самом деле, знание в точном смысле этого слова есть всегда знание *предмета*. *Определенного* предмета, ибо невозможно знать “вообще”, не зная определенной *системы* явлений, будь то явления химического, психического или иного ряда» [5, курсив автора].

В последнее время, однако, проблема эта приобретает гигантские размеры, и состоянием дел в сфере функциональной грамотности обеспокоены учителя и учёные разных стран. Особенно заметной становится и элементарная неграмотность, т.е. неумение правильно пользоваться средствами родного языка. И эта сторона проблемы грамотности, конечно же, обнаружилась не сегодня. Л.В. Щерба ещё в 1927 году писал в статье «Безграмотность и её причины»:

«Доказывать, что грамотность наших школьников сильно понизилась, – значило бы ломиться в открытую дверь. Это обнаруживается на приёмных экзаменах в высшие учебные заведения и техникумы; на уровне грамотности машинисток и переписчиц, недавно окончивших школу; при обследованиях школ, и вообще везде, где приходится наблюдать людей, обучавшихся письму последнее время. Не надо, конечно, думать, что в прежнее время по этой части все обстояло благополучно; вопрос о поднятии грамотности всегда стоял на очереди. Но надо откровенно признать, что сейчас этот вопрос приобрёл совершенно необычную остроту и что вопли о недопустимой безграмотности питомцев нашей школы отнюдь не преувеличены. Надо откровенно признать, что этот пробел в нашем школьном деле дошёл до размеров общественного бедствия, что об этом надо кричать и изыскивать меры для его изживания» [14: 56].

Думаю, что эти слова в наше время стали ещё более актуальными: трудно поверить, что сказаны они почти 90 лет назад. В этой же статье и в более поздних работах Л.В. Щерба, по существу, говорил о непосредственной связи обучения грамотности (в смысле обучения чтению и письму) с изучением языка, его грамматики, значений и форм слов. Сказанное хорошо согласуется с базовыми положениями культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского, теории деятельности А.Н. Леонтьева и теории речевой деятельности А.А. Леонтьева.

Культурно-исторический смысл обучения ребенка письму и чтению состоит в том, что обучение тактике письма и технике чтения не имеет самостоятельной ценности, если не приводит к письменной речи и не создаёт потребность в ней [1]. Как указывает М.М. Безруких,

«...письмо и чтение – это базовые школьные навыки, без эффективного владения которыми обучение затруднено или просто невозможно. На базе этих навыков строится все дальнейшее обучение, если эти навыки недостаточно сформированы или плохо сформированы, невозможно обучение русскому языку и математике, литературе и природоведению, иностранному языку и другим предметам. Письмо и чтение – сложнейшие интегративные когнитивные навыки, объединяющие в единую структуру деятельности все высшие психические познавательные функции – внимание, восприятие, память, мышление и т.п.» [2: 1].

Понятно, что функциональная неграмотность во многом обусловлена именно дефектами овладения указанными навыками на уровне начального обучения и, следовательно, недостатками сформированной на основе таких дефектных навыков системы знаний. Многолетние наблюдения за работой студентов неязыковых вузов и аспирантов на занятиях по английскому языку позволили сделать некоторые общие выводы, которые, возможно, помогут не только выявить особенности овладения иностранным языком, но и диагностировать состояние дел в области пользования родным языком.

В своих работах о психофизиологических навыках чтения и письма и преодолении трудностей в обучении этим видам деятельности М.М. Безруких приводит списки психофизиологических процессов, составляющих основу деятельности при письме и чтении, а также схему уровней формирования навыка чтения (см. таблицу). Обсуждая свои наблюдения за работой студентов, а также учеников начальной и средней школы, я буду опираться на эту схему, поскольку, как мне представляется, эти ориентиры помогут понять причины «сбоев» в пользовании языком, в первую очередь, родным.

Таблица. Уровни формирования навыка чтения (по: [2])

| 1<br>Уровень элементарного чтения  | 2<br>Уровень грамотного чтения вслух   | 3<br>Уровень грамотного чтения про себя  | 4<br>Уровень грамотного чтения  |
|--|--|--|---|
| Безошибочная дифференцировка буквенных знаков; безошибочное чтение слов; понимание смысла слов; понимание смысла предложения | Понимание общего содержания текста; умение выделять главную мысль текста; понимание связности и последовательности событий; умение находить заданную информацию; умение предсказывать содержание | Понимание общего содержания; умение выделять главную мысль; понимание связности и последовательности событий; умение находить заданную информацию; умение предсказывать содержание | Понимание связи информации; рефлексия по поводу содержания текста; рефлексия по поводу формы текста; осмысление и анализ текста |

Начну с описания проблем освоения чтения учениками младших классов средней школы, в которых я занималась, помогая им справиться с домашним заданием по английскому языку. Эти мальчики (Даня М., 10 лет, и Рома Б., 9 лет) на первый взгляд не испытывали видимых трудностей в чтении слов и небольших текстов из учебника. В первом случае это были учебник и рабочая тетрадь методического комплекса М.З. Биболетовой, во втором – учебник и рабочая тетрадь методического комплекса К.М. Барановой, Дж. Дули и др. Трудности возникли при выполнении упражнений, где необходимо было не просто прочесть слова и предложения, но сопоставить формы слов (например, задания на подстановку пропущенных букв), перевести слова и т.п. Попытки помочь детям ликвидировать эти трудности привели к пониманию того, что проблемы вызваны недостаточно сформированными навыками чтения на родном языке. Оказалось, что при чтении на родном языке дети не в состоянии справиться с целым рядом видов деятельности, перечисленных М.М. Безруких в рамках второго, третьего и четвертого этапов формирования навыка чтения. В частности, понимая общее содержание текста, они не умеют выделять главную мысль, находить заданную информацию, предсказывать содержание. Важно и то, что в процессе чтения «не работают» такие психофизиологические процессы, как избирательное внимание, рабочая память и перевод графемы в фонему (см.: [2]). Это усложняет процесс овладения чтением на английском языке. Например, оба мальчика знают наизусть английский алфавит, но выучили его как стихотворение, не понимают, что буква обозначает какое-то звучание. Оказалось, что, обладая хорошей зрительной памятью, Даня М. запоминает, каким образом учительница на уроке произносила слово, обозначающее предмет или существо на картинке в учебнике, и целый зрительный образ написанного рядом слова, но не всегда узнаёт это слово в предложении или тексте. Если нужно написать это слово, он, скорее всего, будет «срисовывать картинку», поэтому сделает ошибки. Он не сопоставляет графему со звучанием, поэтому путает буквы, имеющие схожие элементы (как оказалось позднее, такие же ошибки он делает и на родном языке).

Можно было бы подумать, что выше описан единичный случай с отдельно взятым не очень благополучным ребёнком (хотя, по данным М.М. Безруких лишь 33,6% учеников 2-го класса читают без ошибок, см.: [1]). Однако опыт общения с весьма благополучными детьми из старших классов гимназии и многолетняя работа со студентами привели меня к мысли о том, что здесь мы имеем дело с проблемами, обозначенными выше, в начале статьи. Так, Данила А., целью которого было повышение уровня владения английским языком, продемонстрировал навык «беглого чтения» на английском языке, которое на проверку оказалось чтением угадывающим. Большие затруднения вызывали попытки анализа формы слова, сопоставления слов с одинаковыми элементами и пр. Нужно заметить, что такое чтение, как выяснилось, поощряется учителем, который не обращает внимания на недочитанные или неправильно прочитанные слова. Что касается чтения на родном языке, то здесь затруднение вызвал пересказ, поскольку требовалось произвести анализ текста. Вследствие этого пересказ текста на английском языке представлял собой просто выбранные из этого текста и прочитанные вслух отдельные предложения, не всегда содержащие важную информацию. То же самое можно сказать и о студентах 1–2 курсов (неязыковые факультеты). Они достаточно бегло читают, но, в стремлении прочитать быстро, пропускают буквы, особенно окончания, придумывают суффиксы (основные ошибки, как правило, делаются в конце слова), не проводят аналогии при сравнении слов с одинаковыми сочетаниями букв, путают открытый и закрытый слоги. Опросы показывают, что студенты мало читают, объясняя это недостатком времени, но в ходе бесед, как правило, выясняется, что это занятие им не нравится, потому что это не очень просто и не очень понятно, зачем. Кстати, Даня М. очень любит читать, ему интересны книги о путешествиях, о динозаврах, но он очень быстро устаёт, поскольку чтение требует от него большого напряжения.

В плане работы с аспирантами были обобщены результаты работы студентов и аспирантов в рамках курса обучения переводу с английского языка по методике В.В. Милашевича [6]. В этом курсе грамматика осваивается обучаемыми через моделирование логической структуры предложения (работа над курсом ведётся на русском языке). Анализ результатов работы студентов и аспирантов над упражнением, в котором одно и то же предложение нужно было перестроить по моделям, содержащим причастный, деепричастный или герундиальный оборот, показал, что самую большую сложность представила категория вида глагола: ни студенты, ни аспиранты в большинстве своём не смогли ни правильно образовать соответствующую форму, ни объяснить, что представляет собой эта категория и чем отличаются друг от друга глаголы разных видов. Кроме того, наблюдения за работой обучаемых в группах подготовки к сдаче кандидатского экзамена полностью подтверждает сделанные М.А. Репринцевой [11] выводы о том, что хотя носители русского языка в состоянии «сознательно “смоделировать” деепричастие в виде моделей ДЕЛАЯ, СДЕЛАВ, они, по-видимому, не в состоянии смоделировать целую фразу с деепричастным оборотом, т.е. не “видят” взаимоотношения между реальным субъектом и предикатом высказывания» [9: 228].

Ещё один важный вывод можно сделать на основании наблюдения за работой обучаемых над моделированием целого предложения. Оказалось, что они не понимают (и не осознают), какую роль порядок слов играет в предложении с точки зрения передачи смысла высказывания. Получается, что работа над предложением превращается из «сопоставления мыслимых объектов друг с другом» (по И.М. Сеченову) в «игру» с формами слов.

В работе над теми упражнениями, в которых нужно было прочитывать вслух одно и то же предложение, где при каждом прочтении добавлялся какой-то член предложения, выяснилось, что как только в предложении появляются деепричастные или причастные обороты, смысл целого предложения уже не удерживается в памяти, отчего возникают ошибки. Чаще всего это ошибки в падежных окончаниях, временных формах глаголов и нарушение логики высказывания. В целом анализ ошибок (не только по материалам собственной работы со студентами и аспирантами, но и по результатам наблюдений, а также в ходе чтения переводной художественной литературы, просмотра телепередач и работы с научной литературой) позволил выделить несколько основных групп типичных ошибок, совершаемых носителями русского языка. Это ошибки в употреблении деепричастий и построении предложений с деепричастными оборотами (самая большая группа), ошибки порядка слов (носители языка не понимают и не осознают значение порядка слов в предложении для передачи смысла высказывания) и ошибки, которые на первый взгляд кажутся орфографическими, но на самом деле являются грамматическими. Они свидетельствуют о том, что у множества современных носителей русского языка не сформированы глубинные опоры, которые дали бы им возможность различать, например, формы настоящего времени и повелительного наклонения глагола (*\*Я просто даже не могла предположить, что вы все напишите сами*) и падежные окончания (*\*Морозов добавил, что Минпромторг настаивает на увеличение стоимости приобретаемого автомобиля*).

Для более полного понимания сущности и причин, а также последствий функциональной неграмотности необходимы масштабные исследования современных условий овладения родным языком и факторов, влияющих на формирование и развитие навыков чтения и письма. Важным аспектом таких исследований должен стать учёт мультимедийной среды, которая во многом определяет, например, содержание и результаты организованного обучения в целом. Кроме того, в последнее время многие исследователи обращают внимание на те изменения в пользовании языком, которые могут быть вызваны чрезмерным использованием различных гаджетов (см., например, [16; 13]).

Особого внимания заслуживает связь функциональной неграмотности с организованным обучением: многие исследователи и педагоги видят здесь прямую зависимость. Как писал Л.В. Щерба, «те результаты, которые сейчас налицо, получились в значительной степени благодаря разобранному методическому заблуждению или, вернее, благодаря поспешным и односторонним выводам из некоторых данных экспериментальной педагогики» [14: 59]. Написано это было в 1927 году, но очень актуально в наши дни. Созвучная мнению Л.В. Щербы точка зрения представлена во многих статьях и книгах (см., например, [10; 15]). Понятно, что феномен функциональной неграмотности требует тщательного и комплексного изучения. В качестве первостепенных задач исследования в этом направлении можно называть отбор и анализ языкового материала (например, различных языковых ошибок), разработку новых или модификацию имеющихся экспериментальных методик для выявления особенностей владения родным языком в различных возрастных и социальных группах и проведение серий экспериментов, а также психолингвистическое обоснование новых методик обучения языку. Только на основании комплексного подхода к решению сформулированных выше проблем возможно изменение отношение к чтению и преодоление функциональной неграмотности.

Методологической основой таких исследований должны стать культурно-историческая теория развития психики Л.С. Выготского, теория деятельности А.Н. Леонтьева и теория речевой деятельности А.А. Леонтьева. Суть наших устремлений прекрасно выразил Л.В. Щерба:

«Писать безграмотно – значит посягать на время людей, к которым мы адресуемся, а потому совершенно недопустимо в правильно организованном обществе. Нельзя терпеть неграмотных чиновников, секретарей, машинисток, переписчиков ... И, конечно, по мере налаживания жизни, поднятие грамотности будет осуществляться самым безжалостным образом этой самой жизнью: плохо грамотных будут удалять со службы, а то и просто не принимать на службу; при прочих равных условиях предпочтение во всяких обстоятельствах будет даваться более грамотному ... Если мы не привьём детям грамотности, то мы не создадим общественно полезных работников и не исполним того, чего ожидают от нас жизнь и общество» [14: 62].

### **Список литературы**

1. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе. Причины, диагностика, комплексная помощь М.: Эксмо, 2009. 464 с.
2. Безруких М.М. Психофизиологические механизмы формирования навыков письма и чтения и проблемы трудностей в обучении // Международная конференция и VII международный научно-практический семинар «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века» (Прага, 11–13 октября 2013) [Электронный ресурс]. [http://bilingual-online.net/index.php?option=com\\_content&view=article](http://bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article) (дата обращения: 12/05/2016).
3. Вершловский С.Г., Матюшкина М.Д. Функциональная грамотность выпускников школ. Социологические исследования. 2007. № 5 С. 140–144.
4. Жукова Т.Д. Функциональная неграмотность – бич XXI века? [Электронный ресурс] / URL: <http://geopolitics.by/analytics/funkcionalnaya-negramotnost-bich-xxi-veka> (дата обращения: 22.07.2016).
5. Ильенков Э.В. Деятельность и знание // Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Изд-во политической литературы, 1991. С. 381–387.
6. Мягкова Е.Ю. Внутренняя грамматика и овладение языком // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология». 2013. № 24. Вып. 5. С. 257–264.
7. Мягкова Е.Ю. Моделирование внутреннего метаязыка как средство диагностики функциональной неграмотности // Слово и текст: психолингвистический подход: сб. науч. тр. / под общ. ред. А.А. Залевской. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 44–51.
8. Мягкова Е.Ю. Исследование внутренней грамматики как поиск путей преодоления функциональной неграмотности // Язык, сознание, коммуникация сб. ст. М.: МАКСПресс, 2016. Вып. 53. С. 254–265.
9. Мягкова Е.Ю., Репринцева М.А. Исследование внутреннего метаязыка человека на материале грамматических ошибок // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология». 2012. № 10. Вып. 2. С. 112–117.
10. Озеркова И.А. Целеполагание как ключевая компетенция образовательного процесса [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-10.htm> (дата обращения: 24.09.2016).
11. Репринцева М.А. К вопросу о системной организации «наивного» метаязыка (на примере причастия и деепричастия) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2010. 1 (5): С. 196–199.

12. Чудинова В.П. Проблемы развитых стран – Функциональная безграмотность (почему люди не любят читать) [Электронный ресурс]. URL: [http://fevt.ru/publ/ne\\_umeut\\_chitat/12-1-0-173](http://fevt.ru/publ/ne_umeut_chitat/12-1-0-173) (дата обращения: 06.08.2016).
13. Шпитцер М. Антимозг. Цифровые технологии и мозг. М.: АСТ, 2014. 288 с.
14. Щерба Л.В. Безграмотность и её причины // Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. М.: Госучпедгиз, 1957. С. 56–62. [Электронный ресурс]. [http://elib.gnpbu.ru/text/scherba\\_izbrannye-raboty-russkomu-yazyku\\_1957/](http://elib.gnpbu.ru/text/scherba_izbrannye-raboty-russkomu-yazyku_1957/) (дата обращения: 12.09.2016).
15. Ясюкова Л.А. Педагогика неграмотности // Школьные технологии, 2011, № 2, с. 25–30 [Электронный ресурс] / <http://www.metodikin.ru/must/?page=.view.pedneg> (дата обращения: 16.08.2016).
16. Lee Joan Hwechong. What does txtng do 2 language? The influences of exposure to messaging and print media on acceptability constraints. Department of linguistics, Calgary, Alberta, 2011 [Electronic resource] [http://dspace.ucalgary.ca/bitstream/1880/48490/1/2011\\_Lee\\_MA.pdf](http://dspace.ucalgary.ca/bitstream/1880/48490/1/2011_Lee_MA.pdf) (accessed at 12.09.2016).

## **DEVELOPING READING SKILLS AS THE BASIS OF FUNCTIONAL LITERACY**

**Е.Yu. Myagkova**

Southwest State University, Kursk

Problems of functional illiteracy are discussed from the point of view of reading skills level. Defective reading skills influence all aspects of further learning leading to inadequate social and professional functioning of a speaker. Possible research areas are outlined.

**Keywords:** *functional illiteracy, psychophysical processes, reading skills level, speech activity theory.*

*Об авторе:*

МЯГКОВА Елена Юрьевна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков Юго-Западного государственного университета, e-mail: [elenamyagkova@mail.ru](mailto:elenamyagkova@mail.ru)