

УДК 81'23

Doi 10.26456/vtfilol/2024.2.023

ЧТЕНИЕ И ПОНИМАНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Золотова Н.О., Мягкова Е.Ю.

Тверской государственной университет, г. Тверь

Статья посвящена проблеме чтения, его видов и роли в обучении, в частности, в обучении языку, а также роли разных видов чтения в понимании текста. В теоретическом плане обосновывается важнейшая роль чтения в формировании умения работать с информацией. В практическом аспекте цель статьи состоит в анализе роли разных видов, методов и методик чтения в процессе достижения адекватного понимания текстов, написанных как на родном, так и на иностранном языке. Обсуждаются также влияние цифровизации на уровень владения навыком и методики анализа ошибок, позволяющие выявить дефекты навыка чтения, препятствующие адекватному пониманию.

Ключевые слова: чтение, навык чтения, понимание, психофизиологические основания, беглое чтение, скорочтение, цифровизация.

Чтение является эффективным способом приобщения к культурному достоянию всего человечества. В последнее время проблема чтения и понимания прочитанного часто обсуждается в связи с особенностями формирующейся информационной культуры. Специального внимания заслуживает рассмотрение вопроса об обучении понимающему чтению при профильном обучении иностранному языку в вузе. Однако эти конкретные вопросы не могут быть решены без чёткого понимания сущности самой деятельности чтения и понимания, особенностей формирования навыка чтения, сущности и роли цифровых технологий, а также связи успешности их применения и базовых навыков (в частности, навыков чтения и понимания текста), которыми владеет или не владеет носитель языка.

В общем контексте широкого обсуждения проблем функциональной неграмотности (см., например, [7; 12]) особое внимание уделяется проблеме чтения – одной из самых, на наш взгляд, актуальных и важных проблем современности [20]. Умение читать – одно из самых необходимых и важных качеств современного человека: не что иное как чтение, вернее, умение читать и понимать прочитанное оказывается решающим для того, чтобы человек мог не только воспринимать, но и анализировать информацию, делать выводы, принимать решения, осуществлять повседневные и профессиональные действия разных уровней сложности и значимости.

Основу функциональной грамотности человека составляют «азы»: чтение, письмо и устный счёт. Заметим, что во всех странах мира

организованное обучение начинается именно с них. Необходимо констатировать, что функциональная грамотность – это не просто умение читать и писать, но «способность человека нормально функционировать в условиях своей среды обитания: адаптироваться к этим условиям, соответствующим образом реагировать на них, выполнять свои социальные и профессиональные задачи» [21]. Исходя из этого определения, функциональная грамотность не может рассматриваться вне связи с речевой деятельностью: язык неразрывно связан с мышлением, значит, он (прямо или опосредованно) связан и с другими видами деятельности человека. Но современный человек – это человек, владеющий грамотой, то есть умеющий читать, писать и считать в уме. Устный счёт развивает у детей инициативу, сообразительность, изобретательность, внимание, память, мышление (см., например, [1]). Письмо и чтение – базовые навыки, формирующиеся на начальном этапе обучения, именно они образуют фундамент дальнейшего обучения: если человек не владеет ими с достаточной эффективностью, на всех последующих этапах обучения он будет испытывать значительные трудности. В некоторых случаях обучение может оказаться невозможным [3].

С точки зрения психолингвистики проблема чтения непосредственно связана с проблемой понимания текста, и значение последней становится особенно очевидным в процессе обучения иностранному языку. На занятиях по иностранному языку преподаватель часто сталкивается с неумением студентов работать с текстом. Понятно, что трудности этого рода возникают как результат ранних неудач в овладении навыками чтения и письма. Правда, при этом преподаватель-исследователь получает материал для анализа ошибок, которые чаще всего возникают в процессе извлечения информации из текста.

Например, одним из формальных показателей успешности чтения является навык так называемого «беглого чтения» на иностранном языке. На практике, однако, за «беглость» чтения принимается его скорость, а результатом ее достижения часто оказывается угадывающее чтение. Огромные трудности у обучаемых вызывают попытки анализа формы слова, сопоставления слов с одинаковыми элементами и пр. Опыт работы со студентами показывает, что такое «беглое» чтение часто кажется им нормальным, поскольку поощрялось в школе учителем, который не обращал внимания на недочитанные или неправильно прочитанные слова.

Часто пересказ текста на иностранном языке сводится к зачитыванию или дословному воспроизведению выбранных из этого текста отдельных предложений, не всегда содержащих значимую информацию. Следует обратить особое внимание на то, что эти трудности обусловлены, в первую очередь, неумением пересказать текст, прочитанный на родном языке, что, в свою очередь, связано с неумением

работать с информацией. Это обусловлено низким уровнем читательской компетенции – результатом дефектного навыка чтения. Таким образом, неправильно или недостаточно сформированный навык чтения является причиной проблем, связанных с пониманием текста.

Заметим здесь, что в подобных случаях современные цифровые технологии, например, популярные в последнее время ментальные карты (в части их использования для сбора и структурирования информации, например, MindMeister, XMind Zen, MindMup и др.), вряд ли будут полезны тому, кто в принципе не умеет работать с информацией. Справедливости ради нужно сказать, что подобные технологии вполне могут использоваться для развития навыков работы с информацией, но только при соответствующей организации процесса обучения.

С другой стороны, работа с учебными текстами на занятиях по языку, как родному, так и иностранному, может оказаться вполне адекватным исследовательским инструментом, эффективным не только в плане диагностики читательской компетенции и в целом умения работать с информацией. Полученные таким образом данные будут очень важны для исследования процессов понимания, что, в свою очередь, необходимо для организации результативного обучения языку.

Прежде чем обсуждать проблемы оптимизации чтения в целях обеспечения чтения с пониманием, которое может стать основой не только для становления функциональной грамотности, но и позволит обучаемому функционально использовать современные цифровые технологии, рассмотрим основные теоретические положения, связанные с формированием навыка чтения, а также возможные методы и методики исследования чтения и его коррекции.

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 формированию навыков письменной речи и не создаёт потребность в ней [2]. По мнению 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.» [3: 1].

Обсуждая психофизиологические навыки чтения и письма (и возможности преодоления трудностей в обучении этим видам деятельности) М.М. Безруких приводит списки психофизиологических процессов, составляющих основу деятельности при письме и чтении, в

число которых входят процессы разных уровней: безошибочная дифференцировка буквенных знаков и безошибочное чтение слов; понимание смысла слов и предложения (на уровне элементарного чтения); понимание общего содержания текста; умение выделять главную мысль текста, умение находить заданную информацию и пр. (на уровне грамотного чтения вслух); понимание связанности и последовательности событий; умение находить заданную информацию и предсказывать содержание (на уровне грамотного чтения про себя); понимание связи информации; рефлексия по поводу содержания и формы текста; осмысление и анализ текста (на уровне грамотного чтения).

А.Р. Лурия, анализируя психофизиологические механизмы процесса письма, отмечал: «...для того чтобы учащийся мог научиться писать, он должен хорошо различать диктуемые звуки речи и сохранять их порядок, хорошо усвоить написание букв, не смешивая близкие по начертанию, и выработать твердые двигательные навыки, уверенно чередуя нужные движения» [18: 67]. Этими же необходимыми умениями характеризуется и процесс чтения, при котором ребенок хорошо должен воспринимать, различать и дифференцировать все буквенные знаки, уметь переводить их в звуки, складывать из них слова, понимать и знать смысл слов, правильно выделять грамматическую структуру письменной речи и понимать смысл читаемого текста [20].

Л. Блум считает, что «слова читаемого текста /.../ и их синтаксическая организация выступают в качестве *ключей* для доступа к аспектам того, что мы уже знаем, для конструирования в сознании нового опыта — некоторой конфигурации элементов, связанных их ролями и отношениями между ними. По мере чтения текста к этой конфигурации будут добавляться другие элементы и отношения. Этот акт конструирования имеет место по ходу чтения слов, *здесь*, в непосредственном контексте. Конструируемая репрезентация – это то, что составляет содержание сознания *сейчас* /.../ Можно ожидать, что другие люди при чтении этой страницы сконструируют ментальные значения сходного содержания, поскольку эти слова и предложения являются частью языка, т.е. представляют собой достояние общества и являются общими для пользователей этим языком» [25: 28]. Эти рассуждения подчёркивают важность перечисленных А.Р. Лурией умений: для достижения понимания необходимо твёрдое знание «ключей» к содержанию текста.

По мнению А.А. Залевской, для понимания принципов функционирования языка, продуцирования и понимания речи, а также организации языковых явлений и их анализа необходим и важен анализ механизмов ошибки [13]. Исследование речевых ошибок осуществляется в разных направлениях и включает сбор и анализ ошибок как в связи с

обучением иностранным языкам, так и для выявления специфики овладения и пользования родным языком.

Например, Г.В. Ейгер рассмотрел работу механизма контроля языковой правильности высказывания с акцентированием внимания на взаимодействии когнитивного и эмоционального, осознаваемого и неосознаваемого. Итоги сопоставления наблюдений и результатов экспериментов Г.В. Ейгера дали объяснение различных типов ошибок, которые, по его мнению, отражают нарушения, происходящие на разных этапах речемыслительного процесса. Кроме того, он показал возможность целенаправленного формирования механизма контроля языковой правильности высказывания при обучении грамматическим структурам с опорой на теорию поэтапного формирования умственных действий, разработанную П.Я. Гальпериным.

Согласно теории Г.В. Ейгера, механизм контроля представляет собой «сумму знаний о языке», полученную в результате бессознательного обобщения многочисленных актов речи, функционирующую в виде языковых представлений индивида и регулирующую «правильность» и «нормативность» речи индивида [11].

Исследования Л.И. Божович показали, что обучение грамматике родного языка опирается на уже сформированное «чувство языка», представляющее собой обобщение на уровне первичной генерализации, не предваряемой сознательным вычленением элементов, подлежащих обобщению. Тем самым обеспечивается образование грамматических, орфографических и стилистических навыков применительно к языковому материалу, который не может быть четко определен, когда нельзя дать полной ориентировочной основы [6: 156].

Существует также мнение, что ошибки можно и нужно считать показателем особенностей внутреннего словаря: М. Грабска высказывает мнение о том, что ошибочной является не модель идентификации слова, а результат ее применения, и в подтверждение предлагает классификацию выявленных ошибок по типам опознавания незнакомых слов и согласно соответствующим им единицам [9].

Анализ ошибок и попытки их интерпретации и классификации – процесс сложный и трудоемкий, поскольку часто одни и те же примеры ошибок могут быть отнесены к различным категориям. Носителю языка часто бывает сложно определить правильную и неправильную конструкцию, поскольку не всегда удается объяснить причины выбора используемых им слов и грамматических конструкций. Говорящий часто может не знать правильного слова или не уметь использовать его в речевой ситуации, или же просто не знает нормы и путает используемую им языковую единицу с какой-то другой. Одной из серьезных проблем современных носителей русского языка является, в частности, незнание правил сочетаемости слов, отсюда часто встречающиеся в устной и письменной речи недопустимые с точки зрения норм русского языка

сочетания типа *дешёвые цены, это играет большое значение, спросить вопрос, в воде растворена высокая концентрация металлов* и др. Ещё одна проблема – падежные формы и использование предлогов (*по окончанию чего-то, описывать о походе; плохо ведут себя по отношению к бабушки* и т.п.). Весьма распространены ошибки в порядке слов (*найдите кепку на картинке, которую потеряли дети; пирог в микроволновке с шоколадной глазурью*), деепричастных оборотах (*услышав это, план поездки был изменён; остывая, трещин становится больше*) и др.

Примеры подобного рода могут быть использованы для экспериментального исследования процессов понимания текста, а также навыков беглого чтения (чтения с пониманием). Результаты проведённых экспериментов (см. [19; 21]) показывают, что понимание текста оказывается затруднённым в силу того, что у студентов не сформированы навыки правильного чтения и «внутренняя грамматика», а также отсутствуют необходимые фоновые знания. Можно предположить, что и то, и другое в значительной степени обусловлено не вполне сформированным навыком чтения. Необходимо подчеркнуть, что именно это, по-видимому, объясняет отсутствие у многих желания читать книги.

К сожалению, наблюдения за речью (устной и письменной) студентов в последние годы обнаруживают тенденцию к увеличению количества ошибок. Это подтверждается и рядом исследований. Например, А.В. Богданов исследовал глагольные формы, написанные с ошибкой: *боиться, делается, захочется, кажется* и т.п. Эти словоформы отличаются следующим свойством: ни одна из них в написании с ошибкой не совпадает ни с одной реальной словоформой русского языка (в том числе и с инфинитивом своего глагола, что бывает довольно часто). В результате предпринятого исследования А.В. Богданов обнаружил, что «начиная с 2005 года доля ошибок на *-ться* начинает возрастать гораздо более резко, чем доля других ошибок» [4: 41]. Исходя из этого отличия от общей тенденции увеличения количества орфографических ошибок, автор делает вывод о том, что это ошибки иной природы. По-видимому, выяснение этого вопроса может стать предметом дальнейшего исследования.

Учёт важности формирования адекватного навыка чтения, обеспечивающего чтение с пониманием, а также необходимость исследования «дефектов» чтения через анализ разных видов деятельности чтения, а также речевых ошибок приводит к необходимости анализа различных видов чтения и методик обучения этим видам чтения, что отвечает насущным требованиям современности.

Нарастающие темпы современной жизни диктуют необходимость быстрой переработки больших объемов текстовой информации, в связи с чем развитие способности к «скорочтению» или «быстрому чтению»

оказывается в центре внимания разработчиков специальных методов чтения. Например, широко разрекламирована «Школа быстрого чтения Олега Андреева», в основе которой лежит авторская методика, набор способов, помогающих значительно увеличить скорость чтения якобы без существенной потери понимания прочитанной книги.

Основными предпосылками такого рода чтения являются: а) просмотровое чтение (без фокусировки на неинформативных кусках текста); б) устранение остановок, регрессии, возвратных движений глаз; в) подавление проговаривание текста; г) формирование навыка выделения основного смысла текста (пропуск ненужной информации и восприятие только эффективной и полезной информации); д) расширение поля зрения [23].

В качестве авторитетного мнения сайты, посвященные пропаганде «быстрого чтения», часто приводят цитату о лучшем понимании при быстром чтении из работы Л.С. Выготского: «Обычно думают, что понимание выше при медленном чтении; однако в действительности при быстром чтении понимание оказывается лучше, ибо различные процессы совершаются с различной скоростью и скорость понимания отвечает более быстрому темпу чтения» [8: 225].

Тем не менее, среди специалистов-филологов и преподавателей русского и иностранного языков существует вполне обоснованное недоверие к многочисленным рекламным утверждениям о возможности увеличения скорости чтения без ухудшения понимания материала. И приведённая выше ссылка на Л.С. Выготского не должна вводить в заблуждение, поскольку, говоря о «более быстром темпе чтения», ученый имел в виду просто быстрое чтение, а не «скорочтение» как специальную технику: динамическое, активное, *рациональное* чтение.

Рассматривая чтение как одну из высших форм развития письменной речи, Л.С. Выготский противопоставляет «громкое» чтение (вслух) «молчаливому», «тихому» чтению (про себя). Количество фиксаций движения глаз по строчке, когда сам процесс движения глаз и восприятия букв облегчается, характер движения становится ритмичнее, реже наблюдаются обратные движения глаз и т.п. Л.С. Выготский связывает с преимуществом молчаливого чтения [цит. раб.: 226].

Чтение про себя обеспечивает «быстрое передвижение внимания» и «выделение различных пунктов, которые становятся в центре нашего внимания», другими словами, такое чтение способствует концентрации внимания и делает адекватным понимание. Корреляция скорости чтения и понимания в терминах Л.С. Выготского сводится к скорости «оперирования знаком» и «отнесении его к значению» при молчаливом чтении, в то время как сосредоточенность внимания, «прикованность» его к каждому отдельному знаку составляет основные черты непонимания [там же].

Таким образом, под чтением (и пониманием) в цитируемой работе [8] имеется в виду, по выражению самого ученого, не «сенсомоторный навык», а «психический процесс очень сложного порядка», который никак не сводится к формированию навыка выделения основного смысла текста и в методиках скорочтения приравнивается к пропуску ненужной информации и восприятию только «эффективной» и «полезной» информации.

Вопрос о критериях «полезности» информации, если речь идет о чтении художественных текстов, представляется спорным. В отечественной философии феномен чтения рассматривается с выделением четырех уровней: первый – информационный шум, когда информация потребляется, независимо от того, что она несет с собой. Второй – «быстрое» чтение, чтение массовой банальной литературы: детективов, женских романов. Такое чтение и такие книги возникли с появлением книжного рынка приблизительно в середине XIX века. Третий – «медленное» чтение, которое включает понимание прочитанного. Перечитывание и письмо – часть «медленного» чтения. И четвертый, специальный уровень – «сверхмедленное» чтение, разработка методов изучения различных текстов (см., например, [22]).

Представляется, что технология «скорочтения» занимает в этой классификации второй уровень и отвечает запросам не только читателей массовой литературы, но и тех специалистов, кому надо в сжатые сроки переработать большие объемы информации в поисках необходимых сведений. Однако поиск – это всё-таки не чтение. Тем не менее, обучение технологиям скорочтения или «динамического чтения для взрослых», как его обозначает А.А. Леонтьев, оправдано, с точки зрения тех возможностей, которые они предоставляют, прежде всего, взрослым специалистам с высшим образованием. На самом деле, курсы такого чтения «не учат *читать быстро*, а отучивают *читать медленно и ригидно*», обеспечивая тем самым у учащегося «способность свободного выбора наиболее целесообразного в данном случае (наиболее адекватного) способа чтения» [17: 378]. Тем более что «тексты функционально неравноценны с точки зрения способов их понимания» [16: 142].

Очевидно, что художественные тексты требуют со стороны читателя иного отношения, которое не ограничивается поиском основного смысла. Представляется, что при чтении художественной литературы практика скорочтения ведет к неспособности не только интерпретировать и оценивать авторский замысел и особенности его реализации в лингвистическом и эстетическом плане, но и просто понимать содержание произведения во всей его полноте. Таким образом, акцент на понимании, как важнейшей составляющей обучения чтению на родном и иностранном языке выдвигает на повестку дня принципиально

иную проблему: обучение «медленному чтению» как альтернативе «быстрого».

Термином «медленное чтение» Н.Я. Эйдельман предложил обозначить особую технику чтения, направленную на повышение качества понимания прочитанного. Еще в 1978 году автор писал о том, что «не смеет спорить с набирающими популярность курсами быстрого чтения», считает их прогрессивными при одном условии: если также будут признаны курсы «медленного чтения». «Медленное чтение – это старинный термин: это такая ситуация, когда читатель не только скользит по поверхности стиха, повести, романа (впрочем, по поверхности прекрасной!), но и погружается в изумительные глубины» [24]. Приоритетом медленного чтения остается «остановка у слова или стиха», что конечно возможно лишь при чтении художественных текстов. По мнению автора, «медленное чтение классиков, ... – и есть самое быстрое, то есть эффективное, а быстрое – самое медленное, нерентабельное» [там же]. Как видно, эффективность (понимания) при медленном чтении не имеет ничего общего с тем, что имеется в виду при формулировании постулатов скорочтения, где эффективность – это полезность информации, а все остальное – ненужное.

Для внимательного, вдумчивого чтения классической литературы в западноевропейской литературной критике существует термин «close reading», который, по сути, соответствует тому, что в русскоязычной филологической традиции обозначается термином «медленное чтение», современное звучание которому придает попадание в контекст философии «медленной жизни» – «slowlife». Движение «SlowLife» зародилось ещё в прошлом веке, в Риме, на волне протестов против американского «Макдоналдса», который, как считали протестующие, вытеснит не только традиционную итальянскую еду, но и подорвёт основы традиционной итальянской бытовой культуры с её сиестой, неспешными разговорами за семейным столом и вообще некоторой неторопливостью. Организация, которая пропагандировала традиционные местные блюда и местные «неспешные» традиции, была названа «Slow Food». Затем из движения «За медленную еду» постепенно выросло движение «За медленную жизнь». В 2004 году вышла книга «Похвала медлительности», ставшая «Библией медленного движения», откуда берут начала «медленные» направления многих аспектов современной жизни. Практически любую сторону жизни можно «замедлить», сделать ее более качественной и наполненной смыслом, например, «медленное искусство», «медленное образование» и т.п. [26].

Медленное, филологическое чтение может рассматриваться как прием, обеспечивающий понимание иноязычного текста художественной литературы, предназначенного для такого вида учебной деятельности как «домашнее чтение», «аналитическое чтение» и т.п. Обучение такой технике чтения направлено не только на обогащение

фоновыми и лингвистическими знаниями читателя – студента, изучающего иностранный язык в искусственной среде, но способствует качественному пониманию читаемого. В связи с этим интерес представляет экспликация так называемого «вертикального контекста», к которому И.В. Гюббенет относит детальное рассмотрение цитат, аллюзий, разнообразных бытовых, исторических, политических, социальных и прочих реалий и особенностей их лингвостилистического оформления [10].

Представляется, что комментарии переводчика или методический комментарий к художественному тексту на языке оригинала для чтения в учебной аудитории также можно рассматривать как составляющую вертикального контекста, особого рода историко-филологическую информацию, необходимую для полноценного понимания текста. В исследовании Н.В. Захаровой [14] убедительно показано, что установка на качественное понимание переводного текста инициирует студента-читателя обращаться к комментариям переводчика.

Ситуация с иноязычным художественным текстом, предназначенным для аудиторной и самостоятельной работы, заслуживает специального внимания. Большинство текстов такого характера, как правило, снабжено методическими комментариями составителей, которые могут быть нацелены как на снятие лингвистических трудностей, так и на разъяснение культурно-специфической информации. Обладая выраженной лингводидактической направленностью, комментарий составителя, так же, как и в случае с переводческим комментарием, представляет собой, по сути, «готовый результат» освоения «чужой» лингвокультуры и обладает всеми признаками, типичными для метатекстов. На наш взгляд, проблема заключается именно в «готовом результате», который призван «облегчить» понимание читателя, имеющего дело с иноязычным текстом. Очевидно, что не всякое «облегчение» способствует развитию способности понимания того, о чем идет речь в тексте, о чем хотелось сказать автору «между строк».

Следует разграничивать комментарии, которые снимают трудности лексико-грамматического характера, и комментарии, расширяющие информационно-культурное пространство текста, влияющее на глубину понимания читателя-билингва и помогающие ему установить связь между текстом художественного произведения и отраженной в нем «атмосферой» или «духом эпохи». Что касается лексико-грамматических трудностей, то «готовое решение» составителя нужно рассматривать, скорее, как «медвежью услугу», чем помощь в снятии преграды к пониманию. Преодолевать такие сложности следует самостоятельно путем семантизации «темных мест» с опорой на лексикографические источники и с последующим обсуждением в аудитории. В таком случае рефлексия носителя учебного билингвизма не

просто снимается, но активизируется, что, в конечном счете, приводит к полному, подлинному и неискаженному пониманию художественного текста на языке оригинала и приучает к поиску смыслов, заложенных автором текста.

Таким образом, в условиях языкового факультета по-прежнему актуально грамотное обучение чтению, которое совмещает технологию «медленного чтения» с «остановками» перед словами, реалиями и комментариями, и в то же время сохранение «быстрого темпа чтения» (Л.С. Выготский), связанного с «расширением объема чтения» (Г.И. Богин). В этом случае не придется наблюдать нарушения баланса между навыками восприятия и порождения речи, поскольку «... чтение не только успешно совмещается с работой над сохранением и улучшением навыков устной и письменной речи, но и взаимодействует с ними до такой степени, что нередко стирается грань между рецептивным и продуктивным способами владения той или иной частью языковой субстанции» [5: 213].

Итак, базовые переносимые навыки, одним из которых является навык чтения, являются решающими в становлении функционально грамотной личности: качество приобретаемых в детстве навыков чтения во многом определяет успешность разных видов деятельности в дальнейшем. Недостаточное внимание к чтению со стороны семьи в раннем детстве (см. [27]) и со стороны школы на начальном этапе организованного обучения может привести к непоправимым последствиям: формированию дефектного навыка чтения, который становится причиной трудностей в обработке информации и понимании письменного текста.

Формирование навыка чтения и понимания текста непосредственно приобретает всё большее значение в свете современного развития цифровых технологий. О роли гаджетов в нашей жизни написано много (см., например, обзор в [15]), однако одним из главных итогов обсуждения этой проблемы становится признание того, что в развитии и распространении функциональной неграмотности и проблем с обработкой информации виноваты не гаджеты, а условия, способы и масштабы их использования.

В условиях вуза, в частности, языкового факультета особое значение навыки чтения и понимания приобретают в контексте изучения иностранного языка. Возникающие при этом проблемы во многом обусловлены дефектными навыками чтения на родном языке, затрудняющими чтение на языке иностранном и препятствующими пониманию. Это значит, что в условиях языкового факультета необходимо уделять внимание не только различным способам и методикам чтения на иностранном языке, но и хотя бы минимальной коррекции навыка чтения на родном. Именно это может способствовать

пониманию, которое является основой умения обрабатывать информацию.

Современное образование имеет в своём распоряжении множество современных цифровых технологий, которые используются в разных целях, как для организации учебного процесса, так и в научно-исследовательской работе преподавателей и студентов. В учебные планы включаются дисциплины, специально направленные на ознакомление с этими технологиями. Однако необходимо отдавать себе отчёт в том, что любые технологии предназначены лишь для облегчения (оптимизации) какого-то вида деятельности, но сама эта деятельность должна быть содержательной и целесообразной. Технологии – не замена деятельности человека.

Обсуждавшиеся выше навыки и виды чтения и понимания составляют основу деятельности по работе с информацией, в силу чего играют кардинально важную роль в процессе обучения. Современные цифровые технологии как средства оптимизации разных видов деятельности, в том числе, деятельности чтения и понимания, могут быть полезными лишь при условии наличия недефектных базовых навыков.

Список литературы

1. Баврин И.И. Избранные задачи С.А. Рачинского для умственного счета. М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. 48 с.
2. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе. Причины, диагностика, комплексная помощь М.: Эксмо, 2009. 464 с.
3. 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). URL: http://bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article (дата обращения: 18.01.2024).
4. Богданов А.В. Орфография в интернете: анализ одной орфографической ошибки // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной международной конференции «Диалог». Вып. 7 (14), 2008. С. 39–44.
5. Богин Г.И. Обильное чтение и начитанность на изучаемом языке (к группе компонентов «насыщенность: лексика») // Обретение способности понимать: работы разных лет. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. Т.1. С. 210 – 223.
6. Божович Л.И. Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию // Профессиональная библиотека школьного библиотекаря. Серия 1. 2013. №5–6. С. 153–161. URL: <https://rucont.ru/efd/441330> (дата обращения: 20.03.2024).
7. Вершловский С.Г., Матюшкина М.Д. Функциональная грамотность выпускников школ. Социологические исследования, № 5, 2007. С. 140–144.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. С. 207–233.

9. Грабска М. Сопоставительно-ассоциативный контекст русскоязычного потенциального словаря поляков (теоретические и эмпирические исследования). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1996. 249 s.
10. Гюббенет И.В. Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста. 2-е изд., доп. М.: URSS, 2010. 208 с.
11. Ейгер Г.В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. Харьков: «Основа», 1990. 184 с.
12. Жукова Т.Д. Функциональная неграмотность – бич XXI века? URL: <http://geopolitics.by/analytics/funkcionalnaya-negramotnost-bich-xxi-veka>. (дата обращения: 12.12.2013).
13. Залевская А.А. «Промежуточный язык» в разных ракурсах // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. / Под общ. ред. А.А. Залевской. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008. Вып. 8. С. 32–46.
14. Захарова Н.В. Роль комментируемого слова в проекции текста читателя: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, Тверской гос. университет. 2014. 15 с.
15. Кружилина Т.В. Понимание текста в онтогенезе: монография. Курск: Юго-Западный гос. ун-т, 2016. 151 с.
16. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 2005. М.: Смысл, 1999. 287 с.
17. Леонтьев А.А. Психология обучения чтению // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. С. 377–385.
18. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М.: ЛКИ, 2007. 256 с.
19. Мягкова Е.Ю. «Внутренняя грамматика» и грамматическая ошибка // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология», 2014. № 4. С. 230–235.
20. Мягкова Е.Ю. Овладение навыками чтения как основа функциональной грамотности носителя языка // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. № 4, 2016. С. 53–59.
21. Мягкова Е.Ю. Работа с учебным текстом как средство диагностики читательской компетенции // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. № 2, 2019. С. 121–126.
22. Подорога В.А. Время чтения. М.: Канон-плюс, 2021. 375 с.
23. Техника быстрого чтения: самоучитель по программе школы Олега Андреева. URL: <https://coollib.net/b/622876-oleg-andreev-tehnika-byistogo-cteniya-samouchitel-po-programme-shkolyi-olega-andreeva/readp?p=2&cnt=9000> (дата обращения 12.02.2024).
24. Эйдельман Н.Я. Учитесь читать! URL: <http://vivovoco.ibmh.msk.su/VV/PAPERS/NYE/READ.HTM> (дата обращения: 01.03.2024).
25. Bloom L. The transition from infancy to language. Acquiring the power of expression. New York: Cambridge University Press, 1993. 350 p.
26. SlowLife: что это такое и как опередить всех медленно. URL: <https://super.ru/a/slowlife> (дата обращения 01.03.2024).
27. Wolf Maryanne. Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain. HarperPerennial; Reprint edition, 2008. 336 p.

Об авторах:

ЗОЛОТОВА Наталия Октябрьевна – доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой теории языка, перевода и французской филологии, Тверской государственный университет (Тверь, 170100, ул. Желябова 33), e-mail: Zolortova.NO@tversu.ru

МЯГКОВА Елена Юрьевна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры теории языка, перевода и французской филологии, Тверской государственный университет (Тверь, 170100, ул. Желябова 33), e-mail: myagkova.ey@tversu.ru

READING AND COMPREHENSION WITHIN THE DIGITAL CONTEXT OF MODERN EDUCATION

N.O. Zolotova, E.Y. Myagkova

Tver State University, Tver

The article is devoted to the problem of reading: its types and its role in education, particularly, language education, also the problem of various reading types in text comprehension. From the theoretical point of view, the aim is to prove the leading role of reading in information processing skills. The importance of proper reading skill formation for different individual activities including problem solving is shown. Practical value of the article lies in the analysis of various reading techniques from the proper comprehension point of view (including reading in both native and foreign languages). An important issue is also the influence of digitization on reading and comprehension skills.

Keywords: *reading, reading skill, comprehension, psychophysiological basis, fluent reading, high-speed reading, digitization.*

About the Authors:

ZOLOTOVA Nataia O. – Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the chair of Language theory, Translation and French philology, Tver State University (170100, Zheliabov Str., 33, Tver), e-mail: Zolortova.NO@tversu.ru.

MYAGKOVA Elena Y. – Doctor of Philology, Professor of the chair of Language theory, Translation and French philology, Tver State University (170100, Zheliabov Str., 33, Tver), e-mail: myagkova.ev@tversu.ru

© Золотова Н.О., Мягкова Е.Ю., 2024

Статья поступила в редакцию 27.03.24

Подписана в печать 06.04.24