

МОДЕЛИРОВАНИЕ ВНУТРЕННЕГО МЕТАЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ НЕГРАМОТНОСТИ

Е.Ю. Мягкова

Тверской институт экологии и права, Тверь

В статье обсуждается понятие функциональной неграмотности, её параметры и причины возникновения, а также возможность использования методики моделирования внутреннего метаязыка для диагностики проблем, связанных с функциональной неграмотностью носителя языка.

Ключевые слова: функциональная грамотность, функциональная неграмотность, предметная деятельность, моделирование, внутренний метаязык, грамматика говорящего.

Проблема функциональной неграмотности не может не привлекать внимание специалистов, озабоченных судьбами будущих поколений и языков, на которых эти поколения будут говорить. Само явление функциональной неграмотности обсуждается на международном уровне уже более полувека (оно появилось в конце 60-х годов прошлого столетия в документах ЮНЕСКО и позднее вошло в научный обиход, см.: [20]) и оценивается как массовое явление, угрожающее человечеству в плане его благосостояния и развития.

С.А. Тангян [21] сравнивает функциональную неграмотность с айсбергом: видимая, но меньшая часть – снаружи, большая, но скрытая, внутри. В.С. Безрукова указывает, что функциональная неграмотность проявляется, в частности, в «недостаточной сформированности речевых умений, ведущих к неправильному пониманию и искажению смысла при восприятии чужих мыслей и к нечёткой передаче собственных», в результате чего человек становится в той или иной степени неподготовленным «к выполнению возложенных на него функций» [3]. Несмотря на то, что чаще всего понятие неграмотности связывается с неумением правильно писать или с нелюбовью к чтению, функциональная неграмотность представляет собой сложное и многогранное явление, которое в настоящее время изучается учёными и осмысливается широкой общественностью многих стран. Нужно сказать, что в современном динамически развивающемся обществе значительно расширилось само содержание понятия «грамотность». Наряду с традиционной интерпретацией грамотности, характеризующей умение человека читать, писать и производить арифметические расчеты, стало активно использоваться понятие «функциональная грамотность». Авторы [4] считают, что примерно до середины 1970-х годов концепция и стратегия исследования функциональной грамотности связывались с профессиональной деятельностью людей: компенсацией недостающих знаний и умений в этой сфере. Позднее функциональная грамотность стала рассматриваться в более широком смысле: теперь она включает компьютерную грамотность, политическую, экономическую грамотность и т.д. (ср.: [20]).

В упоминавшейся выше работе [4] функциональная грамотность опреде-

ляется как *способ социальной ориентации личности, интегрирующий связь образования (в первую очередь общего) с многоплановой человеческой деятельностью*. Эта особенность функциональной грамотности чётко просматривается в её определении как умения решать жизненные задачи в различных сферах деятельности на основе прикладных знаний, необходимых всем в современном, очень быстро меняющемся обществе [там же]. Она становится фактором, определяющим степень и характер участия людей в социальной, культурной, политической и экономической деятельности, а также способность к обучению на протяжении всей жизни. Функциональную грамотность рассматривают как индикатор общественного благополучия: высокий уровень указывает на определённые социокультурные достижения общества; низкий – является предостережением возможного социального кризиса. Кроме того, есть мнение, что именно функциональная неграмотность является причиной многих техногенных катастроф [7].

Стоит отметить, что состояние дел в сфере функциональной грамотности/неграмотности уже сравнительно давно привлекает внимание исследователей: педагогов, психологов, социологов, но, к сожалению, не языковедов. И хотя в мире проводятся широкомасштабные исследования указанных явлений, эти исследования также осуществляются не языковедами, несмотря на то, что понятие грамотности ассоциируется, в первую очередь, с языком, на котором говорят люди, и лишь затем – с умением мыслить и действовать. Интересно, что и русскоязычная, и англоязычная Википедия определяют функциональную неграмотность именно в связи с речевой деятельностью, в первую очередь, с неумением читать и писать. Так, согласно Википедии, функциональная неграмотность – это «неспособность человека читать и писать на уровне, необходимом для выполнения простейших общественных задач; в частности, это выражается в неумении читать инструкции, в неумении находить нужную в деятельности информацию» [5].

Wikipedia утверждает, что необходимо различать неграмотность и функциональную неграмотность. Просто неграмотные люди вообще не умеют читать и писать. Функционально неграмотные, напротив, могут читать и, возможно, писать (простыми предложениями и с использованием ограниченного словарного запаса), но делают это недостаточно хорошо для того, чтобы справиться с повседневными задачами, которые ставит перед ними жизнь [26]. Понятно, почему функциональная неграмотность связана, прежде всего, с речевой деятельностью: язык неразрывно связан с мышлением и, следовательно, со всеми сферами деятельности человека (прямо или опосредованно, ср.: [8; 16; 17]). В этой связи интерес представляют обсуждавшиеся в [4] результаты исследования уровня функциональной грамотности выпускников школ как одного из показателей их готовности к жизни во взрослом сообществе. В работе делается поразительный и очень важный вывод: «Как видим, *чем меньше интеллектуальных усилий требует то или иное умение, тем выше молодые люди оценивают свою способность справиться с заданием*» [там же; выделено авторами].

Н.Н. Сметанникова [18] указывает, что всё более распространённым для настоящего времени является толкование грамотности в русском языке в узком смысле как умения читать и писать. Аналогичное толкование можно найти и в зарубежных исследованиях. Например, Р. Масиас, определяя чтение как процесс извлечения смысла из письменных символов, а письмо как процесс использования знаков для передачи смысла, считает, что грамотность включает чтение и письмо. Но нельзя забывать, что процессы чтения и письма являются смыслоконструирующими и связаны с другими процессами языка и речи [25].

В.П. Чудинова [23] считает, что основной причиной общей неграмотности является недостаточное развитие лингвистических возможностей ребенка в дошкольном возрасте. Она указывает, что, по мнению многих исследователей, у российских школьников недостаточно сформированы не только отдельные навыки чтения, но общие навыки работы с информацией. Думаю, что стоит согласиться с точкой зрения, что это – государственная проблема, которая должна безотлагательно и срочно решаться на государственном уровне.

Следует отметить, что и многие зарубежные исследователи прямо указывают на связь функциональной неграмотности с системой начального и среднего образования. Так, С. Блюменфельд говорит о том, что функциональная неграмотность значительно страшнее, чем просто неграмотность. В принципе, все грамотные люди неграмотны в тех языках, которые мы не знаем, и это никого не удивляет. Но функционально неграмотный человек думает, что он недостаточно умён, и поэтому не может читать на *своем собственном* языке, на котором он вполне хорошо разговаривает. По сути, начальная школа превратила его в дурака – и такой образ самого себя может преследовать человека всю его жизнь [24]. Об этом же говорил С.П. Капица, связывая функциональную неграмотность с проблемами общества в целом, в частности, с вопросами развития культуры и образования. Он считал, что «Вопрос развития культуры – это вопрос будущего страны. Государство не сможет существовать, если не будет опираться на культуру» [9]. Эта проблема очень остро стоит практически во всех странах мира (см., например, обзор в работе [23]).

Необходимо понимать, что письмо и чтение – базовые школьные навыки, без эффективного владения которыми обучение затруднено или просто невозможно. Как указывает М.М. Безруких [1;2], это сложнейшие интегративные навыки, объединяющие в единую структуру деятельности все высшие психические функции – внимание, восприятие, память, мышление. Она подчёркивает, что обучение тактике письма и технике чтения не имеют самостоятельной ценности, если не приводят к письменной речи, не создают потребность в ней, не дают навыки именно письменной речи. Именно об этом писал Л.С. Выготский, говоря о культурно-историческом смысле обучения ребенка письму и чтению. Л.С. Выготский указывал, что методики обучения (а *принципы* этих методик, очевидно, не изменились до настоящего времени) «не учитывают главное, и вместо письменной речи дают ребенку письменные навыки» [6: 196]. Главным Л.С. Выготский считал культурное развитие ребенка, которое базируется на формировании навыков письма как начального этапа обучения письменной ре-

чи. Добавим здесь, что Л.С. Выготский подчёркивал отличие собственно письменной речи от техники письма и утверждал, что «чисто механическая способность читать скорее задерживает, чем продвигает вперед культурное развитие ребенка» [там же: 198].

В.П. Чудинова [23] задаёт вопрос: чем характеризуются «слабые читатели»? Прежде всего, тем, что им скучно и утомительно читать. Но у этих читателей есть и другие особенности. И самые типичные из них – ошибки в чтении. Так, эти читатели не всегда могут правильно соотнести символ – букву алфавита с соответствующим звуком. Это, во-первых, приводит к тому, что они должны делать паузы для того чтобы понять прочитанный ими текст, и, во-вторых, ведет к угадыванию. Однако понятно, что даже небольшие ошибки с заменой и перестановкой букв приводят к изменению смысла текста. Хотя многие школьники могут читать вполне грамотно в фонетическом отношении, слова и образы ничего для них не значат. Они читают только потому, что должны.

По этому поводу М.М. Безруких [1] подчёркивает, что процесс чтения очень сложен, а способность различать и называть буквы (чаще бывает, что помнит ребенок далеко не все буквы) – только один элемент этого процесса. Большое значение для чтения имеет сформированность механизмов внимания, памяти, произвольной регуляции деятельности. Ребенок должен уметь не только различать буквы, но и удерживать внимание, сохранять в памяти предыдущую букву, пока анализируется следующая и т.п. Нередко давление взрослых столь велико, что ребенок, на первых порах пытавшийся читать, начинает категорически отказываться это делать. Но бывает и другой вариант, когда ребенок, вынужденный читать, на самом деле дифференцирует одну-две буквы в начале слова, а затем пытается это слово угадать. Это совсем несложно, когда он «читает» знакомую сказку, но таким образом формируется нерациональный, неэффективный механизм чтения. Переучить ребенка будет очень сложно, и чаще всего это не удастся, а трудности чтения могут остаться на всю жизнь. Появившийся у практиков термин «угадывающее чтение» характеризует неэффективный вариант формирования этого навыка [там же]. Как преподаватель языка – практик могу засвидетельствовать, что результаты такого неэффективного навыка действительно наблюдаются со всей очевидностью у современных студентов при изучении иностранного языка: ведь этим уже достаточно взрослым людям приходится с гораздо большим трудом осваивать звуко-буквенные отношения, учиться удерживать внимание, сохранять в памяти прочитанное и т.д. Т.Д. Жукова [7] утверждает, что если до 12 лет ребёнка не научили понимать то, что он читает, он пополняет функционально неграмотную и неэффективную часть населения.

Данные экспериментов [13; 14; 15], а также многолетние наблюдения в группах студентов и аспирантов, изучающих английский язык, показывают, что современные молодые люди – носители русского языка испытывают значительные трудности как в идентификации слов родного языка, так и в построении высказываний на родном языке. На наш взгляд, это является результатом процессов, о которых говорилось выше. В результате, в частности, неправильно

сформированного навыка чтения у молодых людей выстраиваются весьма специфические отношения с родным языком. Экспериментально подтверждается предположение о том, что для носителей языка многие слова являются «пустышками», поскольку за ними не стоит реальный чувственный образ или рациональное знание (и количество таких «пустышек», по сравнительным данным наших экспериментов 1993–1994 годов и 2013 года, увеличивается). Нарушения логики высказывания, приводящие к грамматическим ошибкам, зависят, с одной стороны, от «несистемности» внутреннего метаязыка (см.: [12]), а с другой стороны, от соответствия внутренних моделей нормам «внешнего» языка. Многие преподаватели отмечают, что современные молодые люди говорят очень много, используют много «умных» слов, но чаще всего эти слова используются «автоматически», и так же строятся фразы, авторы которых не заботятся о том, как это сделать правильно, соблюдая базовую логику высказывания. По-видимому, это связано с тем, насколько сформирована система «психологического эквивалента языка» [11] в головах его носителей, которые всё меньше задумываются о том, как устроен язык, всё меньше о нём говорят и думают. Результатом такого пренебрежительного отношения к языку всё больше становится разрыв между «внешней» (нормативной) и «внутренней» (личным представлением об устройстве и правилах языка) грамматиками. Не последнюю роль в этом, как представляется, играют «дефективные» навыки чтения и, следовательно, несформированная письменная речь (см. выше).

Кроме того, результаты экспериментов и многолетние наблюдения позволяют согласиться с мнением многих учёных о том, что функциональная неграмотность связана, в первую очередь, с отсутствием или недостатком «предметных» знаний. Такое состояние дел обусловлено, с одной стороны, спецификой современной действительности в плане засилья электронных гаджетов, создающих «виртуальную реальность». Преобладающая аудиовизуальная информация значительно легче осваивается и легкодоступна. Но она, как правило, «представляет из себя “мозаику” разрозненных и несистематизированных сведений, фрагментарна и полна стереотипов» [18]. Как показывают исследования последних лет, например, работа Т.В. Кружилиной [10], преобладание визуальной информации в жизни детей младшего школьного возраста без целенаправленной организации игровой, предметной и образовательной деятельности в дошкольном возрасте с целью формирования речевой способности наносит ребёнку непоправимый вред (в частности, ведёт к снижению уровня сформированности способности понимания текста). В жизни взрослых, как считает Т.А. Филиппова, «не последнюю роль в том, что мы всё меньше и меньше читаем, по мнению специалистов, играет и телевидение. А конкретно – огромное количество телеканалов и... пульт дистанционного управления. /.../ При постоянном переключении с канала на канал картинка, воспринимаемая зрителем, оказывается составленной из отрывков программ, идущих параллельно по разным каналам. Зритель словно “монтирует” свою собственную передачу из кусочков разнородного видеоматериала» [22]. Значительный ущерб целостному восприятию наносит реклама, которая перебивает сюжет и переключает внимание, а

также изобилие сериалов, которые можно смотреть чуть ли не с любого места. В результате «за последние пару лет наметилась тенденция: школьники теряют способность следить за сюжетом и поступками героев. Они практически потеряли навыки пересказа прочитанного текста» [там же]. Отметим, что практически все, кто так или иначе затрагивает тему влияния телевидения и гаджетов на состояние функциональной грамотности современного человека, считают, что «подобные явления будут только нарастать» [там же]. Отдельного внимания заслуживает вопрос соотношения функциональной грамотности/неграмотности и компьютеров, а также прочих «представителей» так называемой информационной культуры, который в последнее время всё чаще поднимается в разного рода исследованиях (см., например, [19]).

С другой стороны, негативную роль играют программы школьного и вузовского обучения, ставящие во главу угла не учащегося, а предмет как совокупность знаний. При этом способы оценки этих знаний, а, следовательно, и сам процесс обучения, не сосредоточены на формировании переносимых навыков, т.е. «живого знания» [8], которое формирует личность и способствует её развитию.

Опыт преподавания языка показывает, что «живое знание» может быть сформировано в ходе работы по моделированию внутреннего метаязыка (внутренней грамматики). Например, в рамках курса обучения переводу по методу В.В. Милашевича (см.: [12]) обучаемым предлагается модельный язык так называемой логической грамматики, на котором может быть прочитано или построено практически любое высказывание. Опыт работы с методом показывает, что в процессе овладения моделями (элементами метаязыка) обучаемые научаются удерживать внимание (поскольку при построении модели важны «работающие» «мелкие детали»), сопоставлять элементы, сохранять в памяти логику высказывания – т.е. в какой-то мере восполняют недостатки, о которых говорилось выше. Отметим также, что сделанные в процессе многолетней работы с методом логических грамматических моделей наблюдения в последние восемьдесят лет показывают значительное ухудшение способности обучаемых удерживать в памяти логику высказывания, формировать устойчивые ассоциации и логические связки, творчески использовать модели для построения словосочетаний и целых предложений.

Поскольку с помощью языка человек взаимодействует с предметным миром, устанавливая отношения между его объектами, от того, насколько хорошо он умеет это делать, зависит не только успешность коммуникации, но и многие другие стороны его жизни. Это значит, что работа над формированием глубинных «правил», а главное – соответствующего отношения к языку должна обязательно вестись в курсах обучения языку, прежде всего родному. Процесс моделирования элементов языка требует выхода на соответствующий уровень абстрагирования, достижение которого невозможно без обращения к конкретным фактам действительности (языковой и внеязыковой). Таким образом осуществляется «возвращение» к предметности знания, следовательно, приобретается способ преодоления функциональной неграмотности.

Выше мы приводили сделанный в [4] вывод о том, что *«чем меньше интеллектуальных усилий требует то или иное умение, тем выше молодые люди оценивают свою способность справиться с заданием»*. Опыт работы с языком моделей показывает, что овладение этим языком меняет отношение обучаемых к «интеллектуальным усилиям»: успешные результаты формируют устойчивое положительное эмоциональное отношение к процессу языкового творчества. Это положительное эмоциональное отношение, ощущение «комфортности» в процессе работы с языковыми формами, в значительной степени способствует дальнейшей деятельности индивида в плане повышения собственного уровня владения родным и овладения иностранным языком.

В курсе обучения логической грамматике очень наглядно проявляется уровень функциональной грамотности обучаемых: именно он определяет наличие переносимых навыков и способность к элементарному анализу и обобщению. Таким образом, моделирование внутренней грамматики не только способствует формированию метаязыковых опор и «живого знания», но также может использоваться как средство диагностики функциональной неграмотности. А такая диагностика совершенно необходима для организации обучения, если мы хотим добиться не формальных, а реальных результатов.

Список литературы

1. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе. Причины, диагностика, комплексная помощь М. : Эксмо, 2009. 464 с.
2. Безруких М.М. Трудности обучения письму и чтению в начальной школе [Электронный ресурс]. URL: http://nsc.1september.ru/view_article.php?ID=200901702 (дата обращения: 11.10.2015).
3. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Электронный ресурс]. URL: <http://refdb.ru/look/2054801.html> (дата обращения: 18.09.2015).
4. Вершловский С.Г., Матюшкина М.Д. Функциональная грамотность выпускников школ. Социологические исследования, № 5, 2007. С. 140-144.
5. Википедия – свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/> (дата обращения: 18.09.2015).
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. Том 3. Проблемы развития психики. М. : Педагогика, 1983. 368 с.
7. Жукова Т.Д. Функциональная неграмотность – бич XXI века? [Электронный ресурс] / URL: <http://geopolitics.by/analytics/funkcionalnaya-negramotnost-bich-xxi-veka> (дата обращения: 26.01.2015).
8. Зинченко В.П. Проблема внешнего и внутреннего и становление образа себя и мира // Первые чтения памяти В.В. Давыдова. Сборник выступлений. Рига – Москва, 1999. С.18–30.
9. Капица С.П. Россию превращают в страну дураков // Аргументы и Факты, 2009. № 37. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.aif.ru/society/13372> (дата обращения: 28.01.2015).
10. Кружилина Т.В. Понимание текста детьми дошкольного возраста с учетом факторов социального окружения ребенка (экспериментальное исследование) Автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Т.В. Кружилина ; Твер. гос. ун-т. Тверь, 2014. 19 с.
11. Леонтьев А.А. Лекция для студентов 4 курса иняза КГПУ 26 апреля 2000 г. [Конспект].

12. Мягкова Е.Ю. Моделирование внутреннего метаязыка при обучении пониманию иноязычного текста // Слово и текст: психолингвистический подход: сб. науч. тр. / под общ. ред. А.А. Залевской. Тверь : Твер. гос. ун-т, 2006. Вып. 6. С. 122–130.
13. Мягкова Е.Ю. Внутренняя грамматика и овладение языком // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология», 2013. № 5. С. 257–264.
14. Мягкова Е.Ю. Внутренняя грамматика и грамматическая ошибка // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология», 2014. № 4. С. 230–235.
15. Мягкова Е.Ю., Репринцева М.А. Исследование внутреннего метаязыка человека на материале грамматических ошибок // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология», 2012. № 10. С. 224–229.
16. Наумова Т.Н. Психологически ориентированные синтаксические теории в русской и советской лингвистике: монография. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990. 176 с.
17. Сеченов И.М. Элементы мысли. СПб.: Питер, 2001. 416 с.
18. Сметанникова Н.Н. Грамотность, единственное или множественное число? К вопросу о функциональной неграмотности [Электронный ресурс]. URL: [http://www.library.ru/1/sociolog text/article.php?a_uid=77](http://www.library.ru/1/sociolog%20text/article.php?a_uid=77) (дата обращения: 26.01.2015).
19. Сорокин Г.Г. Влияние информационной культуры на функциональную грамотность социального субъекта : дис. ... канд. социол. наук Тюмень, 2006. 189 с.
20. Танган С.А. Грамотность в компьютерный век. Педагогика. 1995. N 1. С. 13–20.
21. Танган С.А. Приоритет образования сегодня – требование XXI века // Советская педагогика, 1991. № 6. С. 3–13.
22. Филиппова Т.А. «Попрыгунчики» разучились думать? [Электронный ресурс]. URL: <http://agniyogaineverydaylife.bestforums.org/viewtopic.php?f=68&t=724> (дата обращения: 07.10.2015).
23. Чудинова В.П. Проблемы развитых стран – Функциональная безграмотность (почему люди не любят читать) [Электронный ресурс]. UTL: http://fevt.ru/publ/ne_umeut_chitat/12-1-0-173 (дата обращения: 18.05.2015).
24. Blumenfeld S. What Is Functional Illiteracy? [Electronic resource] / URL: <http://www.thenewamerican.com/reviews/opinion/item/13860-what-is-functional-illiteracy> (accessed on 07.10.2015).
25. Macias R.F. Definitions of Literacy: A. Response // Toward Defining Literacy / R.L. Venezky, D.A. Wagner, B.C. Ciliberty (Eds.). LA :UCLA, 1991. Pp. 17–22.
26. Wikipedia [Electronic resource] / URL: <https://www.wikipedia.org/> (дата обращения: 18.09.2015).

MODELING INNER METALANGUAGE AS A MEANS OF DIAGNOSING FUNCTIONAL ILLITERACY

E.Yu. Myagkova

South-East State University, Kursk

Functional illiteracy problems and their causes are discussed. Modeling inner metalanguage elements is seen as a useful tool of diagnosing functional illiteracy in the process of teaching and learning languages.

Key words: *functional literacy, functional illiteracy, object activity, modeling, inner metalanguage, speaker's grammar.*

Сведения об авторе:

МЯГКОВА Елена Юрьевна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных, социальных и естественнонаучных дисциплин Тверского института экологии и права, e-mail: elenamyagkova@mail.ru