

УДК 81'42:81-116.3

doi: 10.26907/2541-7738.2020.5.89-100

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ФУНКЦИОНАЛИЗМ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

А.Н. Рудяков

*Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования,
г. Симферополь, 295001, Россия*

Аннотация

В статье рассматриваются теоретические и прикладные аспекты лингвистики, связанные с использованием функционального подхода. Анализ взаимосвязанных проблем формирования и развития функциональной грамотности, читательской грамотности, а также проблем восприятия и понимания текста проводится с учетом изложенных в других работах автора принципов изучения и описания языковых явлений. Текст характеризуется как основной объект русистики на современном этапе и как инструмент социального взаимодействия, строение которого обуславливается его функцией.

Исследование подтверждает актуальность проблемы изучения закономерностей восприятия и понимания текста как целостного объекта, а не как источника языковых единиц разных ярусов. Вводится собственно функциональное определение текста, которое позволяет внедрить в образовательную практику методику работы, учитывающую необходимость развития у обучающихся навыков и умений, связанных с осознанным и системным извлечением информации из текстов разного рода и использованием этой информации в своей деятельности.

Ключевые слова: текст, функция, читательская грамотность, восприятие, интерпретация, русистика

На протяжении нескольких десятков лет мои научные публикации были посвящены изложению регулятивной концепции естественного языка и ее следствиям [1; 2], и в последнее время у меня появилась идея написать нечто итоговое, в какой-то степени завершающее многолетнюю работу. Безусловно, это обобщающее исследование (которое сейчас готовится к печати и фрагмент из которого, отражающий, с моей точки зрения, одну из ключевых проблем современной русистики, будет представлен в статье) также должно быть посвящено специфике функционального видения естественного языка на фоне видения традиционного, которое я именую субстанциональным. И хотя я отчетливо понимаю, что в нашем мире слово «физик-теоретик» звучит обыденно, а вот «лингвист-теоретик» далеко не так привычно, тем не менее задачу свою я вижу в том, чтобы предложить читателю выйти за пределы, на мой взгляд, устаревших и ставших мифами теоретических представлений о естественном языке. Окончательно замысел оформился в тот момент, когда я в процессе размышлений над объединяющей идеей новой книги вспомнил занятные стихи,

которые услышал в Астане из уст Романа Войтеховича, литературоведа из Тарту, процитировавшего таким образом своего учителя – Юрия Лотмана. Стихи такие:

В каждом доме есть скелет.

И у нас его не нет...

Я подумал тогда, что смысл их справедлив и по отношению к науке, осознанно или неосознанно абстрагирующей от тех вещей, которые она по разным причинам не понимает, не видит, не осознает. Ведь что такое «скелет в шкафу»? Это некий скрываемый факт биографии (личной, семейной, корпоративной), который в случае его обнаружения угрожает репутации! Я подумал, что те лингвистические мифы, о которых я не раз писал, и есть те «скелетики», «скелеты» и «скелетища» в «шкафах» науки, которой посвятили свои жизни мои родители и я сам, и что их много, и нужно просто решить, с которого начать! Так возник замысел явить, что «скрывает» от мира языкознание.

Сегодня мы все еще живем в плену лингвистики, которая видит язык как «систему знаков». Этим мы обязаны нашей канонической книге «Курс общей лингвистики» Фердинанда де Соссюра, уникальную историю создания которой в начале прошлого века нет смысла излагать заново. Скажу только, что в то время книга позволила лингвистике совершить революционный шаг вперед и преодолеть познавательную ограниченность предшествующей парадигмы [3]. Сегодня ситуация изменилась. Знаковая, или «субстанциональная», как я ее называю, лингвистическая научная парадигма исчерпала себя. Во многом именно по этой причине репутация лингвистики и русистики в нашем социуме не очень высока: мы сохраняем стойкую славу науки о правописании «жи/ши». В то же время это переломный момент для нашей науки, поскольку мы переживаем сегодня закономерный процесс преодоления ограниченности познания, исходящего из примата субстанциональности.

Предлагаемая работа, по своей сути, является продолжением моих попыток моделирования «новой» лингвистики – лингвистики XXI века, в основе которой лежит последовательно функциональное определение естественного языка, который я предлагаю трактовать как знаковое орудие регуляции [1]. Собственно, доказательству этого тезиса и посвящена вся моя научная жизнь, все мои книги и статьи, учебники и публикации, моя общественная деятельность. Думается, что доказательств в виде книг и статей, учебников и публикаций могло бы быть и больше, но тогда мне не довелось бы писать учебники для школы, руководить институтом, активно заниматься языковой политикой в таком уникальном регионе, как Крым, что значительно обеднило бы мою жизнь.

В поиске лингвистических «скелетов в шкафу» нет праздного интереса. Этот поиск обусловлен прагматическими причинами. К сожалению, то знание, которое сегодня способна продуцировать лингвистика, может пригодиться, на мой взгляд, только для «внутрилингвистического» потребления. И поэтому далее речь пойдет об одном из таких «скелетов», который очень хотелось бы поскорее убрать из нашего языковедческого «шкафа», – это присущее современной лингвистике понимание (а точнее, непонимание) феномена текста. Обращение к этой проблеме особенно актуально, поскольку в последнее время в системе образования активно обсуждается проблема читательской грамотности, сопряженной

с функциональным чтением [4]. Международные исследования в этой сфере показывают, что у школьников уровень владения навыками в области читательской грамотности оставляют желать лучшего [5].

Мы привычно виним в том, как сдают наши школьники ГИА по русскому языку, учителей, методистов, родителей, чиновников, самих детей. Но пора предъявить «счет» и самой русистике! Дети – весьма и весьма прагматичные существа: они быстро осознают, насколько не нужно им то, что мы предлагаем под видом «знаний» и «компетенций», и так же быстро включают свои основные защитные механизмы – невнимание и непонимание [6; 7].

Чтобы наглядно показать суть обозначенной ситуации, прибегнем к аналогии. Представим себе, что в школе ввели уроки ходьбы. Это не так уж и сложно себе представить в ситуации, когда школьная программа изменяется едва ли не ежедневно. Итак, ребенок, научившийся ходить задолго до школы, освоивший разные темпы ходьбы, остановки, бег, прыжки, хождение вбок, задом наперед и многое-многое иное, связанное с основным данным человеку способом передвижения по земной поверхности, приходит в школу... Он уже знает, что у людей может быть различающаяся походка и что можно по походке человека узнать, и многое другое, хотя, возможно, не вполне осознаёт глубину своих знаний. Что же ему поведают на уроке ходьбы, если ходьбу будут преподавать так же, как преподают русский язык?

Скорее всего, ему скажут, что «ходьба – это один из способов локомоции человека и животных, которая осуществляется в результате сложной координированной деятельности скелетных мышц и конечностей». Что «ходьба – это управляемое падение». И так далее и тому подобное. Я, конечно же, утрирую, но, проецируя на «урок ходьбы» то, что мы говорим детям на уроках русского, уверен, что речь пойдет о длине шага, о том, что ходьба – это множество шагов и прочее и прочее. Боюсь, что детям станет сложнее ходить. И эта аналогия станет менее фантастической, если мы обратимся к блестящему рассказу Карела Чапека «Человек, который умел летать», который мне посоветовал прочитать мой ученик Юрий Дорофеев. В рассказе речь идет о некоем Томшике, который внезапно научился летать, а когда стал демонстрировать свои навыки людям, сведущим в области спорта, те взялись научить его правильному разбегу, отталкиванию от земли и др. «*С того дня Томшик больше не умел летать*» [8].

Очень жаль, что великий чешский писатель не создал рассказ о том, как ребенок, являющийся квалифицированным носителем своего родного языка (неважно какого, кстати) и интуитивно – как всякий его носитель – свободно использующий все доступные ему языковые инструменты для социального взаимодействия с родителями, сверстниками, друзьями дома, на улице, в социальных сетях; знающий, что для именованного того, о чем он хочет собеседнику поведать, нужно использовать слова и словосочетания; для того, чтобы тем или иным способом повлиять на другого субъекта, лучше всего применить текст; что предложению для того, чтобы быть предложением, не обязательно занимать половину страницы тетради или пять минут говорения, – этот ребенок сталкивается с нашей «знаковой» парадигмой в школьных учебниках [9].

Пришедший в школу ученик до определенного момента не задумывался о том, что привычные для него инструменты социального взаимодействия, кото-

рыми он уже достаточно широко и успешно пользуется, – слова, предложения, тексты – можно или нужно разбирать на части, которые сами по себе не имеют социальной ценности. Более того, ученик знает, что все, что он когда-то сам разобрал на отдельные детали, перестало быть тем, что было, и превратилось просто в кучку компонентов, каждый из которых, хотя и достаточно интересен, уже не способен выполнить функцию целого, частью которого когда-то являлся. И здесь очень уместна аналогия с тем, насколько далеки от реальности свободного и естественного полета Томшика рекомендации специалистов «развернуть грудную клетку».

Я пишу все это не для того, чтобы преуменьшить значение лингвистики как науки – наоборот, роль языкознания и русистики в социуме все время возрастает, поскольку постепенно становится ясно, что без адекватной теории естественного языка никакие искусственные интеллекты, никакие «машинные переводы» и прочие актуальные задачи, стоящие перед человечеством, недостижимы; и развитие этих прикладных аспектов пока что сдерживается именно тем, что массив информации, который накопила лингвистика, должен быть осмыслен под иным – функциональным – углом зрения для того, чтобы стать достоверным знанием. Владимир Бибахин в своей книге «Мир» писал, характеризуя специфику науки и ее ограниченность видения мира: «Настоящая наука в своем существе – это чистая техника. Ее утверждения говорят в форме «если – то...» [10, с. 39]. И далее: «Когда мы имеем дело с наукой, надо помнить, что все ее утверждения имеют форму «если – то...», поэтому наука не может в принципе сказать, что такое мир, не узнав у нас сначала, что мы понимаем под миром: «Если вы понимаете мир таким-то образом, отсюда следуют такие-то выводы. “Научная картина мира” поэтому – *contradictio in adiecto*; понимание мира, как и понимание любого простого начала, например, единства, должно быть сначала заложено в науку, чтобы наука могла его применить» [10, с. 110]. Для лингвистов это означает, что языкознание напрямую зависит от того, какое «понимание» языка «заложено» в основание нашей науки в ту или иную историческую эпоху. Смена этого понимания приводит к смене научной лингвистической парадигмы. И в основу моих исследований легло функциональное определение языка как инструмента социального взаимодействия.

Безусловно, в рамках одной статьи невозможно рассмотреть все связанные с этим тезисом следствия, и поэтому я остановлюсь только на одном из них, соотносящемся с восприятием, пониманием и интерпретацией текста, поскольку эта очень практическая задача сегодня оказалась в фокусе внимания не только лингвистов и литературоведов, но и педагогов, естественников и представителей интегральных областей знания [4; 6; 11]. Решение этой задачи связано с развитием функциональной грамотности, в основе которой – читательская грамотность, то есть умение извлекать информацию из текстов разного рода и использовать эту информацию в своей деятельности. Иными словами, речь идет о способности понимать суть вещей, процессов, явлений. Функциональная неграмотность – это неспособность понимать суть вещей, процессов, явлений. И для меня принципиально важно, что причиной функциональной неграмотности может быть (и часто является) неадекватная научная парадигма как та «призма», сквозь которую человек видит мир.

Для иллюстрации этого тезиса я нашел, как мне кажется, очень актуальную ссылку на авторитет – классическое произведение русской литературы. Если мы вспомним строки басни И.А. Крылова «Мартышка и очки», то увидим, что проблема функциональной неграмотности волнует людей давно, хотя и в совершенно ином аспекте. Несомненно, необходимо понимать, что есть много сфер, в которых каждый из нас функционально безграмотен (невозможно владеть необходимыми навыками во всех областях), однако речь сейчас не об ограниченности наших возможностей, а о способности преодолевать определенную степень неграмотность.

Упомянутая басня наглядно демонстрирует суть проблемы: мартышка пытается применить очки всеми мыслимыми способами, но при этом игнорирует их функцию, которая заключается в корректировке зрения, а ведь именно это свойство объекта обуславливает его появление и существование в мире человека.

Мне кажется, что ситуация в современной нам русистике похожа на то, как мартышка обращается с очками. Очки используются, очки применяются, но не функционируют согласно своей сути. Эту же идею я продемонстрировал на примере «Этюда о таблетках» [12], в рамках которого попытался в качестве аналогии создать модель мира, в котором утрачены все инструкции, касающиеся использования лекарств; и людям теперь предстоит заново открыть для себя свойства этих занимательных плоских, круглых, цветных, белых и т. д. объектов (эта аналогия может показаться слишком гипотетической, но подобные ситуации нередко описываются в фантастических произведениях, в которых говорится о столкновениях людей с иными цивилизациями). В той системе представлений, которую я моделировал в «Этюде о таблетках», просто невозможна функциональная грамотность в сфере применения лекарств. Это может показаться значительным преувеличением, но, если проанализировать факты, мой вывод уже не будет казаться таковым. Чтобы овладеть функциональным чтением, мы должны прийти к функциональному пониманию текста в русистике. Именно текста, не методов его изучения, не способов прочтения и т. д. Все это – следствия определения текста, его понимания как объекта нашей науки.

Я рассматриваю текст как форму существования языка, назначением которой является воздействие на собеседника, то есть это инструмент, который может быть более или менее эффективным, но который при этом имеет обусловленное его функцией устройство. И носитель языка в своей практике постоянно создает, копирует соответствующие инструменты или же испытывает на себе их влияние [2].

Значимость верного определения в науке трудно переоценить. Так, на конгрессе РОПРЯЛ в Уфе в рамках заседания одной из секций обсуждался вопрос о том, как научить создавать «хорошие тексты» [13]. Безусловно, для практики преподавания русского языка (да и остальных предметов) это один из ключевых навыков, однако, с моей точки зрения, в рамках обсуждения не был предпринят ключевой шаг: не было дано определения «хороших текстов». Это словосочетание использовалось коллегами как заведомо понятное, не требующее определения. Но термин, включающий слово «хороший», которое выражает позитивную оценку говорящим некоего объекта, не является релевантным. Например, «хороший текст», с точки зрения школьника, – это тот текст, который понравится учителю;

с точки зрения эксперта ЕГЭ – тот, который соответствует определенным критериям и т. д. Иными словами, определение степени позитивности оценки зависит от конкретных условий и может быть очень вариативным. Но для термина такое определение недопустимо, следовательно, необходимо говорить о каких-то конститутивных моментах, позволяющих дать такую дефиницию тексту, которая позволит указать не только на его структуру, но и на его функциональные качества, иначе мы вновь будем говорить не о функциональной грамотности, а о подходах к изучению текста, которых, безусловно, может быть множество [14–16].

Именно по этой причине мне больше импонирует термин «читательская грамотность», который дополняет или даже перекрывает термин «смысловое чтение», поскольку обращает наше внимание на текст, смысл которого необходимо извлечь. И для достижения успеха в указанном аспекте мы должны работать над способностью понимать, для чего собеседник адресует нам конкретный текст. Да, именно наш с вами собеседник, а не автор. Это принципиально важно для овладения навыками создания и восприятия текстов, потому что они порождаются не только писателями или журналистами, а представителями общества, которые пребывают в непрерывном социальном взаимодействии со своими непосредственными и опосредованными собеседниками. И, следовательно, говорить о функциональной грамотности мы должны в более широком контексте, она выступает как умение эффективно взаимодействовать со «средой» (можно соотнести этот аспект с герменевтикой [17]). А правила этого взаимодействия человек открывает обычно не самостоятельно, а извлекает из текстов. Вот почему смысловое чтение и читательская грамотность выходят сегодня на первый план в системе образования.

Итак, функциональное чтение – это всегда чтение-понимание. Это умение воспринять и понять текст, то есть способность извлечь из него смысл, который пытается нам втолковать автор относительно выбранного им предмета изображения. И в этом отношении тренировка умения понимать смысл текста является тренировкой и умения понимать смысл всего нас окружающего и происходящего.

Однако главная проблема заключается в том, что невозможно рассматривать текст с функциональной позиции, если мы определяем его как совокупность абзацев [9]. В этом случае текст выступает для нас как источник языкового материала, единиц (предложений, слов) и т. п. При этом ребенок утрачивает функциональную связь между текстами, которые использует в своей жизни (приветствие или просьба, например, налить чай) и текстами, с которыми он сталкивается на уроках. А ведь все эти тексты создавались не для разбора, не для анализа, а для взаимодействия. В итоге, в погоне за орфографической, речевой, грамматической грамотностью, каждая из которых, безусловно, важна, но является второстепенной по отношению к умению создавать и воспринимать тексты, мы теряем грамотность функциональную. И тренировка понимания, которое и составляет суть смыслового чтения и овладение которым является основой функциональной грамотности, оказывается далеко не на первом месте. Если же педагоги обращаются к рассмотрению текста как целого, то чаще всего используются несколько распространенных фраз об эстетической составляющей, важности художественных средств, необходимости внимательного чтения, умении извлекать из текста «ключевую информацию» (И.Р. Гальперин достаточно подробно рассматривает

фактуальную и концептуальную составляющие текста, но исследования в этой области пока что не нашли более или менее полного отражения в практике преподавания [15]). При этом определение такого важного понятия, как «ключевая информация», не дается, оно считается априори понятным.

В результате оперирование не очень конкретными по своей сути терминами приводит к значительной эклектике: тема / объект изображения / проблема / то, о чем говорится в тексте; идея / позиция автора / то, что хотел сказать автор / смысл текста (см., например, [11; 14; 16]). Неразграничение приведенных понятий, их непоследовательное употребление обуславливают не только вариативность интерпретаций, но и их крайнюю субъективность, подмену мнения автора мнением читателя, информации, содержащейся в тексте, – информацией, связанной с темой/проблемой исходного текста и т. д.

Именно поэтому я считаю, что нам необходимо договориться о точных дефинициях используемых терминов, дать верное определение объекту, с которым мы работаем, чтобы мы не «забывали гвозди телефоном» и не подменяли владение языком владением акцентологическими нормами. Следовательно, использовать термин «хороший текст» в одном и том же толковании применительно к художественным текстам и к текстам школьных сочинений бессмысленно, поскольку это принципиально разные вещи; хотя при этом у текстов, которые могут быть отнесены к «хорошим», есть одно общее свойство: все они способны успешно воздействовать на собеседника в соответствующей ситуации.

Несомненно, в практических целях нам необходимо различать тексты более или менее совершенные; такие, которые предназначены для повседневного использования, и такие, которые обращают наше внимание на противоречие между должным и данным в сознании человека, в его системе ценностей. Тексты второго типа, во-первых, гораздо сложнее по структуре, а во-вторых, их достаточно сложно создать: для этого нужен талант и значительные усилия. Чтобы убедиться в этом, достаточно провести самый простой эксперимент. Я много раз предлагал слушателям своих лекций задание: создать текст из следующего набора слов: *красный, зажечь, грызть, донья, рябина, падать, листья, суббота, день*. В процессе выполнения задания было предложено довольно много интересных с точки зрения методической и познавательной вариантов, но, конечно же, никто не смог написать что-то сопоставимое с известным стихотворением Марины Цветаевой «Красною кистью рябина зажглась...». И это закономерно: создание текста, «острие» которого сможет воздействовать на определенные фрагменты картины мира воспринимающего субъекта, помочь ему понять что-то важное с точки зрения автора, – это особый навык, за которым скрывается долгая и целенаправленная работа, не имеющая ничего общего с простым соединением слов или предложений.

Так что, хотя и нет сомнений, что тексты, созданные писателями и поэтами, и тексты, созданные обучающимися (и не только ими, но и вообще большинством людей), – это словесные произведения разного уровня совершенства и мастерства, в то же время между ними можно обнаружить много общего, как (если использовать аналогию) между одеждой, сшитой на заказ у известного портного, и одеждой, сделанной фабричным способом: функционально они идентичны, однако отличаются уровнем мастерства изготовителя. Поэтому тексты, которые

школьники изучают в рамках курса литературы (и не только), являются в какой-то мере образцами для подражания: следуя им, дети учатся не только понимать чужие произведения, но и создавать свои собственные инструменты воздействия.

Когда я пишу о воздействии, я вовсе не утверждаю, что оно каждый раз будет успешным. Наоборот, оказать влияние на сознание собеседника очень сложно; иногда решение этой задачи может потребовать от нас значительных усилий, ведь окружающие нас люди давно выработали способы защиты от воздействия и широко используют их: к ним относятся невнимание и непонимание. Говорящий «обречен» на непонимание; наверное, каждый человек испытал это на себе, и с этим крайне сложно смириться (в своих работах я вновь и вновь возвращаюсь к одним и тем же тезисам, доказываю их с помощью нового материала, обосновываю с помощью аналогий и т. д., потому что вижу своей целью показать перспективы лингвистики и русистики в XXI в., помочь нашей науке занять подобающее ей место среди других дисциплин). И каждый в процессе своего социального бытия порождает все новые и новые тексты, потому что «данное» должно, с нашей точки зрения, стать таким, как требует наше «должное».

Именно этому нужно учить в школе, объяснять, что у автора в руках находится инструмент, который обладает огромным потенциалом: о чем он напишет, о том читатели и будут думать, поэтому люди, умеющие создавать «хорошие» тексты, всегда воспринимались как особенные, к ним прислушивались, их боялись, от них избавлялись. Именно поэтому тексты, которые мы изучаем на уроках литературы, так важны: они сыграли определенную роль в истории, в развитии общества и мышления. И вот здесь открывается новая перспектива для русистики, ведь создающие тексты (равно как и пишущие о тексте) далеко не всегда отчетливо понимают, как он устроен [18]. На мой взгляд, это непонимание устройства текста связано с существованием очень распространенного в филологической и учительской среде мифа о том, что текст представляет собой совокупность взаимосвязанных слов, предложений, абзацев, которые мы можем использовать определенным образом; в то время как перед нами орудие, инструмент, строение которого подчиняется его функции. Неумение выделить в тексте его функциональные составляющие (я их именую чаще всего «остриё» и «рукоять») приводит не только к искажению воспринимаемой информации, но и к редуцированию у школьников умения создавать собственные тексты.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Изучение текстов, работа с текстами, понимание текстов должны опираться на принципы лингвистического функционализма. С этой позиции можно увидеть, во-первых, что не существует одного – хорошего, то есть подходящего – текста для всех ситуаций; во-вторых, что создание и восприятие текстов подчиняется определенным закономерностям, связанным с его функцией взаимодействия. Таким образом, существуют объективные критерии, которые позволяют нам установить степень функциональности того или иного текста, то есть степень его соответствия той задаче, которую он призван решить. Поэтому для создания соответствующей современным задачам русистики методики работы с текстами необходимо исходить из сугубо прикладного аспекта – необходимости повысить уровень читательской грамотности, которая заключается в умении видеть в тексте не набор языковых единиц, а инструмент, направленный на достижение определенных

целей, которые нужно уметь разглядеть [18]. В этом случае мы сможем объяснить, что такое хороший текст с позиции функциональной грамотности.

Для разработки такой методики необходимо в первую очередь дать четкое определение тексту с функциональной позиции, поскольку нечеткость и эклектичность некоторых понятий, содержание которых при этом предполагается общеизвестным, приводят к тому, что объект исследования утрачивает четкие очертания. Еще раз подчеркну, что необходимость правильного определения неоднократно обосновывалась в моих работах и что определение является своеобразной инструкцией по использованию объекта. Если определение верное, то инструмент будет работать отлично, в противоположном случае, как в упомянутой в начале статьи басне И.А. Крылова, очки будут надеваться на хвост, а не на нос. Точно так же текст возникает и существует в нашем мире для выполнения социально значимой функции. Такая функциональная обусловленность выступает как важнейшая характеристика человеческого мира, который устроен очень прагматично.

Соответственно, для решения задач, которые стоят сегодня перед русистикой, необходимо разработать достаточно четкую систему дефиниций, за пределы которой следует вывести дублирующие, неоднозначные и неопределимые понятия. Такой подход даст возможность сосредоточиться на прикладном аспекте: разработать и внедрить в практику системы образования функциональную в своей основе методику восприятия, понимания и создания текстов, которая ориентируется на формирование соответствующих умений и навыков [19; 2].

Развитие речи под таким углом зрения становится не одним из аспектов обучения языку, а развитием основополагающего навыка для формирования функциональной грамотности. Это работа с текстами разных типов, направленная на повышение читательской грамотности (умение воспринимать и понимать тексты, извлекать из них определенную информацию, интерпретировать обращенные к субъекту тексты с учетом того, кто является его собеседником) и тренировку навыков, обеспечивающих умение использовать тексты и влиять с их помощью на окружающих в разнообразных ситуациях социального взаимодействия. Именно таким навыкам необходимо учить сегодня в школе не только с точки зрения функциональной грамотности, но и с точки зрения логики развития системы образования и социума в целом.

Если продолжить наши рассуждения о формировании функциональной грамотности, то мы придем к выводу, что внедрение в современную систему образования различных терминов, подчеркивающих значимость чтения, текстов, восприятия и понимания, говорит о следующем: сегодня перед нами стоит задача не просто обучения чтению, анализу, воспроизведению полученных знаний, а задача развития «смысловой грамотности», то есть формирования способности понимать смысл вещей, процессов и событий. И это закономерно, поскольку в основе всех перечисленных выше видов грамотности лежит социализация, предполагающая активное взаимодействие людей. И обращение к так называемым «гибким навыкам», формирование которых сегодня нередко ставят во главу угла, не заменит фундаментальных навыков и умений, проистекающих из законов устройства социума.

Благодарности. Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 18-012-00271).

Литература

1. Рудяков А.Н. Язык, или Почему люди говорят (опыт функционального определения естественного языка). – М.: Флинта, 2012. – 160 с.
2. Рудяков А.Н. Топоры и тексты. Лингвистическая инструментология. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 312 с.
3. Гардинер А. Различия между «речью» и «языком» // Звегинцев В.А. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. – М.: Просвещение, 1960. – Ч. 2. – С. 13–19.
4. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения. Теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом. – М.: Форум, 2015. – 368 с.
5. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (2018 г.). – URL: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_pub.html, свободный.
6. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
7. Snow C.E. Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension. – RAND Reading Study Group, 2002. – 156 p.
8. Чапек К. Человек, который умел летать // Чапек К. Человек, который умел летать. – СПб.: Азбука, 2016. – С. 471–476.
9. Валгина Н.С. Теория текста. – М.: Логос, 2003. – 280 с.
10. Бибихин В.В. Мир. – Томск: Водолей, 1995. – 144 с.
11. Земская Ю.Н., Качесова И.Ю., Комиссарова Л.М., Панченко Н.В., Чувакин А.А. Теория текста / Под ред. А.А. Чувакина. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 224 с.
12. Рудяков А. Н. «Мартышка и очки» для русистов, или в плену отжившей парадигмы: доклад на пленарном заседании IV Съезда русистов Республики Крым. – Симферополь: ИП Ломаренко Л.А., 2018. – 32 с.
13. Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып. 6: Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 окт. 2018 г.). – СПб.: РОПРЯЛ, 2018. – 1352 с.
14. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 520 с.
15. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: КомКнига, 2006. – 144 с. (Лингвистическое наследие XX века).
16. Николина Н.А. Филологический анализ текста. – М.: Академия, 2003. – 256 с.
17. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики: Пер. с нем. / Общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
18. Рудяков Н.А. Основы анализа художественного текста. – Киев: Наукова думка, 1989. – 152 с.
19. Рудяков Н.А. Поэтика, стилистика художественного произведения. – Симферополь: Таврия, 1993. – 146 с.

Поступила в редакцию
03.07.2020

Рудяков Александр Николаевич, доктор филологических наук, ректор, профессор кафедры филологии

Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования
ул. Ленина, д. 15/1, г. Симферополь, 295001, Россия
E-mail: arudiakov55@gmail.com

doi: 10.26907/2541-7738.2020.5.89-100

Linguistic Functionalism as a Basis for the Formation of Reading Literacy

A.N. Rudyakov

Crimean Republican Pedagogical Post-Diploma Training Institute, Simferopol, 295001 Russia

E-mail: arudiakov55@gmail.com

Received July 3, 2020

Abstract

The theoretical and applied aspects of linguistics associated with the use of the functional approach were studied. The analysis of the interrelated problems of the formation and development of functional literacy, reading literacy, as well as perception and understanding of the text was carried out taking into account the principles of studying and describing linguistic phenomena outlined in the earlier own publications. The text was described as a major object of Russian philology at the present stage and as an instrument of social interaction, which is structurally determined by its function. The obtained results confirm the relevance of the problem of studying the patterns of perception and understanding the text as an integral object rather than a source of linguistic units of different tiers. The functional definition of the text was introduced, thereby making it possible to supplement the educational practice with a methodology of work that takes into account the need to develop students' skills and abilities associated with the conscious and systematic extraction of information from texts of various kinds and the use of this information in their activities.

Keywords: text, function, reading literacy, perception, interpretation, Russian studies

Acknowledgments. The study was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project no. 18-012-00271).

References

1. Rudyakov A.N. *Yazyk, ili Pochemu lyudi govoryat (opyt funktsional'nogo opredeleniya estestvennogo yazyka)* [Language, or Why People Speak (Functional Definition of Natural Language)]. Moscow, Flinta, 2012. 160 p. (In Russian)
2. Rudyakov A.N. *Topory i teksty. Lingvisticheskaya instrumentologiya* [Axes and Texts. Linguistic Instruments]. Moscow, Flinta, Nauka, 2013. 312 p. (In Russian)
3. Gardiner A. Difference between "speech" and "language". In: Zvegintsev V.A. *Istoriya yazykoznaniiya XIX i XX vekov v ocherkakh i izvlecheniyakh* [History of Linguistics in the 19th and 20th Centuries in Essays and Abstracts]. Pt. 2. Moscow, Prosveshchenie, 1960, pp. 13–19. (In Russian)
4. Prantsova G.V., Romanicheva E.S. *Sovremennye strategii chteniya. Teoriya i praktika. Smyslovoe chtenie i rabota s tekstom* [Current Reading Strategies. Theory and Practice. Notional Reading and Work on Text]. Moscow, Forum, 2015. 368 p. (In Russian)
5. International program for assessing the achievement of students in education (2018). Available at: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_pub.html. (In Russian)
6. *Formirovanie universal'nykh uchebnykh deistvii v osnovnoi shkole: ot deistviya k mysli. Sistema zadaniy: posobie dlya uchitelya* [Development of Universal Learning Activities in Primary School: From Acting to Thinking. System of Tasks: A Handbook for Teachers]. Asmolov A.G. (Ed.). Moscow, Prosveshchenie, 2010. 159 p. (In Russian)
7. Snow C.E. *Reading for Understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. RAND Reading Study Group, 2002. 156 p.

8. Capek K. The man who could fly. In: Capek K. *Chelovek, kotoryi umel letat'* [The Man Who Could Fly]. St. Petersburg, Azbuka, 2016, pp. 471–476. (In Russian)
9. Valgina N.S. *Teoriya teksta* [Text Theory]. Moscow, Logos, 2003. 280 p. (In Russian)
10. Bibikhin V.V. *Mir* [The World]. Tomsk, Vodolei, 1995. 144 p. (In Russian)
11. *Teoriya teksta* [Text Theory]. Chuvakin A.A. (Ed.). Moscow, Flinta, Nauka, 2010. 224 p. (In Russian)
12. Rudyakov A.N. “*Martyshka i ochki*” dlya rusistov, ili v plenu otzhivshei paradigmy: doklad na plenarnom zasedanii IV S^{ye}zda rusistov Respubliki Krym [“The Monkey and the Spectacles” for Specialists in Russian Philology, or in Captivity of the Obsolete Paradigm: A Report at the Plenary Meeting of the IV Congress of Russianists of the Republic of Crimea]. Simferopol, IP Lomarenko L.A., 2018. 32 p. (In Russian)
13. *Dinamika yazykovykh i kul'turnykh protsessov v sovremennoi Rossii* [Dynamics of Linguistic and Cultural Processes in Modern Russia]. Issue 6: Proceedings of the VI Congress of the Russian Association of Teachers of Russian Language and Literature (Ufa, Oct. 11–14, 2018). St. Petersburg, ROPRYaL, 2018. 1352 p. (In Russian)
14. Bolotnova N.S. *Filologicheskii analiz teksta* [Philological Analysis of Text]. Moscow, Flinta, Nauka, 2007. 520 p. (In Russian)
15. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya* [Text as an Object of Linguistic Research]. Moscow, KomKniga, 2006. 144 p. (Linguistic Legacy of the 20th Century). (In Russian)
16. Nikolina N.A. *Filologicheskii analiz teksta* [Philological Analysis of Text]. Moscow, Akademiya, 2003. 256 p. (In Russian)
17. Gadamer H.-G. *Istina i metod: Osnovy filosofskoi germenевtiki* [Truth and Method. Fundamentals of Philosophical Hermeneutics]. Moscow, Progress, 1988. 704 p. (In Russian)
18. Rudyakov N.A. *Osnovy analiza khudozhestvennogo teksta* [Fundamentals of Literary Text Analysis]. Kiev, Naukova Dumka, 1989. 152 p. (In Russian)
19. Rudyakov N.A. *Poetika, stilistika khudozhestvennogo proizvedeniya* [Poetics and Stylistics in Literature]. Simferopol, Tavriya, 1993. 146 p. (In Russian)

⟨ **Для цитирования:** Рудяков А.Н. Лингвистический функционализм как основа формирования читательской грамотности // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2020. – Т. 162, кн. 5. – С. 89–100. – doi: 10.26907/2541-7738.2020.5.89-100. ⟩

⟨ **For citation:** Rudyakov A.N. Linguistic functionalism as a basis for the formation of reading literacy. *Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta. Seriya Gumanitarnye Nauki*, 2020, vol. 162, no. 5, pp. 89–100. doi: 10.26907/2541-7738.2020.5.89-100. (In Russian) ⟩