

Обучение осмысленному чтению в условиях цифровизации: методология, методика, технологии

Teaching comprehensible reading in the context of digitalization: methodology, methods, technologies

Русинова Е.Е.

Канд. филол. наук, учитель русского языка и литературы МБОУ средней общеобразовательной школы №99 г. Воронежа, преподаватель, Воронежский институт высоких технологий - АНОО ВО, г. Воронеж

e-mail: e.rus@bk.ru

Rusinova E.E.

Candidate of Philological Sciences, Teacher of Russian Language and Literature at Secondary Comprehensive School No. 99 in Voronezh, Lecturer, Voronezh Institute of High Technologies, Voronezh

e-mail: e.rus@bk.ru

Аннотация

В своей статье автор пытается наметить пути повышения уровня читательской грамотности, читательской компетенции учащихся средней школы и студентов в условиях тотальной цифровизации. Опираясь на опыт классической школы с учетом существующей современной образовательной поведенческой (бихевиористской) образовательной парадигмы, предлагается комплекс педагогических приемов, помогающих учителям и преподавателям приобщить обучающихся к чтению как способу интеллектуального саморазвития. Предлагаемая концепция содержит воспитательный компонент, поскольку ориентирована на формирование таких качеств, как повышение уровня культурных чтения, формирования нравственно-этических установок, связанных с пониманием русского духовно-культурного наследия.

Ключевые слова: живое слово, читательская грамотность, методика и методология освоения текста, когнитивная лингвистика, лингво-коммуникативная компетенция.

Abstract

In this article, the author tries to outline ways to improve the level of reading literacy, reading competence of secondary school students and students in the context of total digitalization. Based on the experience of the classical school, taking into account the existing modern educational behavioral (behaviorist) educational paradigm, a set of pedagogical techniques is proposed to help teachers and lecturers introduce students to reading as a way of intellectual self-development. The proposed concept contains an educational component, since it is focused on the formation of such qualities as increasing the level of cultural reading, the formation of moral and ethical attitudes associated with the understanding of the Russian spiritual and cultural heritage.

Keywords: living word, reading literacy, methods and methodology of text mastering, cognitive linguistics, linguo-communicative competence.

Введение

Создание информационных технологий и их активное внедрение – процесс, знаменующий новый виток в развитии цивилизации. Четвертая информационная революция привела к жесткой экспансии «цифры» во всех сферах жизни. Однако и в информационном обществе, где производство информационных продуктов и оказание информационных услуг превалирует, все же чтение и грамотность определяют «способность и готовность человека к активному усвоению знаний и их применению в каждойдневной жизни» [10]. Значит, развитие

информационно-коммуникационных технологий не только не вытесняет необходимости формирования и совершенствования читательской грамотности, но еще в большей степени требует планомерной, системной работы по ее формированию. Именно чтение как цивилизационная технология есть превосходный инструмент для воспитания человека духовного, нравственного, эмоционально развитого, способного воспринимать и понимать высокие и тонкие материи, чутко на них реагировать, но, если читающий не способен осмыслять прочитанное, инструмент бездействует.

В России, вероятно, самой читающей стране мира, в силу известных политических и экономических причин, резко понизились и популярность книги, и, соответственно, уровень читательской грамотности, особенно у подростков. Однако утверждение, что молодежь сегодня не читает и верно, и ошибочно: на самом деле молодежь читает и много, вопрос в том, что она читает и как. Практика преподавания гуманитарных дисциплин показывает, что, прочитывая текст технически грамотно, например, во время подготовки и сдачи экзамена по русскому языку, обучающиеся или совсем не понимают заложенного в него смысла, или понимают ошибочно. Особенно это касается объемных текстов, следовательно, нельзя также даже предполагать, что и школьники, и студенты в абсолютном большинстве способны создать достойный текстовый продукт, соответствующий определенным требованиям, если навык адекватного прочтения исходного текста у них не сформирован.

Говоря о кризисе чтения сегодня, важно разобраться в причинах его возникновения и найти механизм его преодоления, выхода из создавшейся ситуации.

Сегодня мы стоим на пороге цифровой трансформации образования, значит, нужно учитывать то, что «чтение с листа и цифровое чтение опираются на разные когнитивные механизмы, при чтении цифрового и печатного текста мы используем разные стратегии обработки информации». Следовательно, система образования в новых условиях должна принять этот вызов: с одной стороны, требуется внести корректиры в содержание образовательных программ, знакомя учащихся с различными стратегиями чтения и, что особенно важно, вырабатывая практические навыки в каждой из стратегий. С другой стороны, разработать методическое обеспечение учебного процесса, учитывающего специфику цифрового чтения: «...при разработке цифровых учебных ресурсов важно учитывать особенности цифрового чтения» [5].

Все это возможно при соблюдении главного условия: текст (устный или письменный) остается основной и универсальной дидактической единицей. Мысль звучит банально, однако это ошибочное мнение: инициаторы цифровой трансформации образования предлагают исключить текст из процесса обучения, заменив его видеорядом, пиктограммами, графическими изображениями, особыми, специфическими для каждой из наук или сфер знания, знаковыми системами. Вместе с тем ученые-психологи утверждают, что только текст – культурное «завоевание» человечества – обеспечивает - интеллектуальное и духовное развитие индивидуума как *homo sapience*.

Возникает вопрос, почему уровень читательской грамотности у российских школьников так низок?

Причин несколько:

- неверно выбраны основные показатели, констатирующие навыки чтения, например, в школьной практике до сих пор определяющим показателем является скорость чтения;
- отсутствует практика семейного чтения: дошкольникам регулярно читают только 10% родителей, а школьникам – всего 0,2% пап и мам;
- наблюдается широкое распространение и использование гаджетов с раннего возраста;
- введение в стране цифрового телевидения, доступ к большому количеству каналов формирует zapping (потребность «пройтись» по всем каналам) – 47% смотрящих телевизор, что делает сознание «клиповым», и, как следствие, лишает способности следить за сюжетом и пересказывать его [7: 140-141].

Вот почему специалисты ЮНЕСКО заговорили о «функционально неграмотных», т.е. таких, кто «умел читать и писать, но в какой-то мере утратил эти навыки настолько, чтобы эффективно «функционировать» в современном мире [7: 130]. Между тем, канадские экономисты утверждают, в частности, что средний уровень читательской грамотности в стране является качественным индикатором экономического роста в большей степени, чем обобщенный показатель учебных достижений (Coulombe, Trembly, & Marchand, 2004) [12: 6].

Не так давно появился ироничный термин «чтец» как антоним понятию «квалифицированный читатель» – человек, умеющий осмысливать сложную, возможно, противоречивую информацию, данную в тексте, уловить позицию автора, его мотив, намерения, цели – явные и скрываемые; человек, способный нравственно и духовно самосовершенствоваться, учиться на чужих примерах и задумываться над смыслом жизни; наконец, это человек творческий» [3].

«Системный кризис читательской культуры, когда страна подошла к *критическому пределу пренебрежения чтением* вызвал необходимость в разработке Национальной программы поддержки и развития чтения в РФ» (2006) [6: 3].

Суть определения «читательской грамотности», сформулированной PISA еще в 2009 г., сводится к следующему: «Читательская грамотность – способность человека понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни».

Падение баллов по чтению у российских школьников по программе PISA статистически значимо. После резкого роста в течение девяти лет (с 2000 по 2009) мы видим снижение уровня читательской грамотности сразу на 16 баллов. После рекорда 2015 г. Россия откатилась к показателям предыдущей волны. Иными словами, резкий прирост прекратился. Скорее всего, здесь Россия достигла своего «потолка» при нынешнем содержании и технологиях образования, и в будущем возможны колебания как в большую, так и в меньшую сторону. По читательской грамотности результат российских школьников повысился с 488 баллов в 2019 г. до 492 баллов в 2020 г., место России в мировом рейтинге – с 26 до 24. И это показатели в прошлом «самой читающей страны в мире»! Прирост, конечно, незначительный, однако обнадеживающий [8].

Вот почему в свое время глава Рособрнадзора, а сейчас министр просвещения Сергей Кравцов заявлял: «В соответствии с майским указом президента Владимира Путина, Россия к 2024 г. должна войти в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования, т.е. в первую десятку по программе PISA» [9].

Однако заявить и добиться результата – это далеко не одно и то же.

Такие далеко идущие цели требуют серьезной научной, практической и организационной работы, направленной на совершенствование читательской грамотности обучающихся не только в школе, но и в вузе. Не менее важно и то, что именно учитывается при рейтинговании этого умения по странам.

«Тест PISA, измеряющий читательскую грамотность учащихся, получивших обязательное школьное образование, сфокусирован на таких читательских умениях, как поиск, выбор», интерпретация и оценка информации из текстов, используемых во внешкольных ситуациях [12: 6].

В каком направлении должна развиваться педагогическая мысль, чтобы выполнить поставленную задачу? И какова эта задача: взять за основу международную шкалу оценивания и в соответствии с ней организовывать обучение смысловому чтению или выработать свою методическую базу, близкую к той, которая гарантировала высокий уровень интереса и обязательности, т.е. читательской ответственности, при ознакомлении с текстами, рекомендованными учителями и преподавателями, разумеется, учитывая современные реалии, например, круг интересов современных школьников?

Совершенствовать читательскую грамотность нужно. Учителям и преподавателям вполне понятно, к чему следует стремиться, но как повысить грамотность, какова методология

решения проблемы, какими технологиями следует пользоваться – ответы на эти вопросы еще пока не стали достоянием педагогической общественности. Разрозненные рекомендации не сведены в единую систему, учителям – практикам не предложена методика обучения чтению текстов различных типов и стилистической принадлежности, соответствующая современным требованиям (если это важно) международным стандартам.

Отечественная наука совершила существенный прорыв в решении этой проблемы, еще в XIX в., когда в журнале «Филологические записки» А.А. Хованским и В.А. Барсовым была создана методика преподавания русского языка на литературных образцах «Живое слово», существенную, определяющую роль сыграли также работы В. Виноградова, Л. Выготского, А. Леонтьева и В. Леонтьева, М. Бахтина, М. Гаспарова, Л. Гинзбург, Т. Пахновой, а также более современные пособия: Г. Пранцовой, Е. Романичевой «Современные стратегии чтения. Смысловое чтение и работа с текстом» и др., но в эпоху цифровизации есть необходимость на новом витке научного знания о функциональных возможностях человеческого мозга обозначить новые приемы смыслового раскодирования текста и его функционального использования не только как предмета изучения, но и как инструмента развития сознания человека, определения его новых возможностей и, наконец, создания методик самоуправления мышлением человека, когда он может критически оценить свои возможности и выйти на новую ступень в саморазвитии, опираясь на свой читательский опыт и, в том числе, свой практический опыт по составлению инфографических моделей прочитанного. Эти модели становятся для него вспомогательным инструментом для более глубокого проникновения в смысловую ткань текста.

В этом случае обучающийся становится не ведомым, а самоопределяющимся субъектом обучения: ознакомившись, вернее, изучив различные стратегии чтения, отработав умения и сформировав навыки, ориентированные на весь спектр его когнитивных возможностей и способностей, он сам выбирает нужную ему стратегию для более качественной информационной переработки текста (читай: для более глубокого и правильного понимания позиции автора текста, с тем чтобы или поддержать эту позицию, или стать в оппозицию к ней).

Если мы говорим об особенностях чтения в эпоху цифровизации, то она, безусловно, способствует развитию особых умений: «Цифровое чтение характеризуется просмотром и перепрыгиванием – это «прерывистое и часто фрагментированное чтение», где доминируют такие формы чтения, как сканирование и скимминг (просмотровое чтение)». Художественный текст, требующий вдумчивого аналитического чтения, по всей видимости, лучше воспринимается с листа; тогда как короткие информационные тексты или тексты, разбитые на небольшие смысловые блоки, можно – а согласно исследованиям, даже полезно – читать с экрана [5: 61-62]. Но даже специальные стратегии, созданные для работы с цифровым текстом (например, уменьшение влияния дистракторов, снижающих эффективность чтения в цифровом формате), не отменяют, но предполагают использование метакогнитивных читательских стратегий предтекстовой, текстовой и посттекстовой деятельности, а также специальные приемы: замедление скорости чтения (методика Г. Граница и А.Н. Самсоновой, восходящей к идеи медленного чтения Л.В. Щербы), возвращение к началу непонятного фрагмента, переключение между типами чтения и др.

Опираясь на новейшие разработки в области НЛП, когнитивной лингвистики, психологии, педагогики, наметим основные направления работы по совершенствованию читательской грамотности, обогащая имеющийся опыт работы с текстом некоторыми практическими рекомендациями, которые могут быть использованы на специальных занятиях по развитию речи или системно введены в поурочное планирование как сопутствующий элемент занятий, ориентированных на обучение смысловому, вернее, осмысленному чтению.

Цифровизация, действительно, способствует развитию особых умений, но она не отменяет такой важной составляющей процесса и результата чтения, как *понимание*. «Понимание не является репродуктивной работой, оно решает продуктивные задачи, обусловленные ее обращенностью за пределы субъективных смысловых установок создателя текста. Понять текст – значит понять его как слово, которым с нами говорит традиция. <...>

Понимание – это создание более высокой общности, преодолевающей как собственную, так и чужую исключительность» [11: 319-320].

Это определение понимания ориентировано на социальный и культурный контекст, когда становится важным «уяснение связей и отношений объектов, о которых говорится в сообщении, к объектам реальной действительности; связей и отношений, которые существуют между объектами и явлениями, о которых говорится в сообщении; тех отношений, которые испытывает к ним пишущее лицо, а также той победительно-волевой информации, которая содержится в сообщении» [4: 35]. Научные разработки, связанные с теорией текста и технологиями его освоения, безусловно, имеют большой вес и активно используются узкими специалистами в практической работе, проблема понимания текста изучается также и на междисциплинарном уровне, при этом текст рассматривается как объект изучения и анализа. Ставшая традиционной трехуровневая модель интерпретации текста, построенная на основе таксономии Б. Блума (фактический, интерпретационный и уровень применения) легла в основу существующих методик и технологий [7: 24-25].

Однако, по справедливому замечанию академика В.П. Зинченко, «... между текстом и его пониманием имеется зазор. Многие системы обучения способствуют возникновению у учащихся иллюзии полного понимания...» [2]. Иными словами, учащиеся, а иногда и неопытные педагоги, мягко говоря, неточно истолковывают смысл текста, а бывает и вовсе искажают его. Так, например, в учебнике литературы 8 класса рассказ А.И. Куприна «Куст сирени» публикуется в серии рассказов «о любви», хотя тема любви играет весьма второстепенную роль в идеально-художественном содержании произведения. Зачастую очень упрощенно, тривиально истолковывается текст романа Гончарова «Обломов», когда на героя надевается ярлык праздного ленивца, и это весьма предвзятое отношение поддерживается, а иногда и диктуется учителями. При этом неверно понимается сложный многомерный и очень неоднозначный образ главного (и не только главного) героя, а значит, остается совершенно непонятой и авторская позиция, и идея произведения.

Кроме того, есть еще одно, не менее важное обстоятельство. Учителя, преподаватели зачастую заблуждаются, думая, что они все очень внятно и доходчиво объяснили, а значит, результат работы будет положительным, и они почти никогда не задают обучающимся вопрос: «Как вы собираетесь выполнять задание? С чего начнете? Какова ваша цель? и т.д. Если все же эти вопросы заданы, вовсе не обязательно учитель получит такой же внятный ответ. Почему же оказывается недостаточным объяснение? Скорее всего потому, что педагоги как организаторы умственной деятельности обучающихся не имеют четкого представления о том, что именно происходит в сознании их подопечных, когда перед ними возникает незнакомый текст.

Иными словами, остается актуальной проблема *научения* истолкованию текста: ведь не только школьники, но и студенты зачастую затрудняются именно в целостном видении его сущи и, как следствие, не могут с легкостью дать к нему полноценный комментарий в той или иной жанровой форме. Значит, следует искать иную методологию работы с текстом. Стартовая идея проста: чтобы управлять мыслительными процессами обучающихся, направлять их когнитивный поиск в нужное русло, требуется понять, как работает наше сознание, каким образом сложные идеи сначала формируются, а затем «овеществляются», материализуются в языке.

Новый вектор в поиске верного пути для устранения этого «зазора» может задать теория трансформационной грамматики Ноама Хомского.

Ноам Хомский утверждает, что мысли, понятия, идеи (т.е. глубинные структуры) не связаны с конкретным языком, они могут быть выражены различными лингвистическими средствами (поверхностными структурами). «Сложные идеи и мысли выходят на поверхность (в язык) после ряда преобразований, с помощью которых они превращаются в хорошо оформленные предложения и словосочетания. Устремляясь на «поверхность», они проходят своеобразную фильтрацию. Как Бэндлер и Гриндер в первом томе «Структуры магии» писали о том, что это движение включает процессы опущения, обобщения и искажения информации. «Наиболее глубокий парадокс человеческого устройства <...> заключается в том, что одни и те же механизмы позволяют нам выживать, расти, меняться, испытывать радость – и вместе с тем придерживаться весьма убогой

модели мира. И за то, и за другое отвечает способность манипулировать символами, т.е. создавать свои модели, «карты мира» [1: 32]. Это напоминает музыку как организованную стихию, в которой принципы сочетания звуков (а их всего семь) позволяют создать великое, неисчерпаемое множество музыкальных текстов/произведений. Нас «ограничивает, сдерживает или наделяет могуществом не «внешняя» реальность, а скорее наша карта этой реальности. Базовое предположение НЛП гласит: чем богаче твоя «карта мира», тем больше у тебя шансов справиться с любой житейской ситуацией» [1: 28], читай: с текстом любой сложности.

Как же «работает» наше сознание с точки зрения трансформационной грамматики? Движение от глубинных структур к поверхностным включает следующие процессы:

- опущение (избирательный выбор из всего сонма мыслей, чувств, ощущений самого необходимого, исходя из накопленного опыта);
- обобщение (встраивание индивидуальной модели/опыта в обобщенную модель мира, в особую категорию, чтобы взаимодействовать с миром);
- искажение (изменение нашего восприятия сенсорных данных, т.е. механизм создания, конструирования сознанием новой реальности).

Метамодель Бэндлера и Гриндера позволяет восстанавливать глубинные структуры и связи между ними и тем читательским и жизненным опытом, который накоплен обучающимися, так, чтобы они коррелировали, были соотносимы, узнаваемы. При этом происходит обогащение опыта и заодно расширение и обогащение картины мира у читателя.

Как эта метамодель может помочь в конкретном деле обучения компетентному чтению, совершенствованию читательской грамотности? Опираясь на нее, педагог может сформулировать вполне конкретные вопросы и задания:

- найдите в тексте слова, словосочетания, предложения, в которых передается основная тональность текста, настроение героев/автора;
- подчеркните слова, словосочетания, предложения, которыми мы могли бы охарактеризовать ситуацию, изображенную в тексте (кто? где? когда? какой?); насколько она типична, узнаваема?
- назовите образы (герои, интерьер, пейзаж, явления), которые помогают автору выразить идею противостояния, диалогичности, конфликтности (кто кому, кого с кем?).

Движение мысли читателя направлено от поверхностных структур к глубинным, причем цель этого движения – осознание не только и не столько своих ощущений и переживаний, сколько авторских.

Все эти наблюдения фиксируются как предварительный этап моделирования – создания репрезентативной модели текста с учетом авторского сознания.

При этом вдумчивое чтение имеет свою, прикладную цель – создание зрительной модели текста (инфографики, инфокарты, креолизованного текста и др.) как переработанной, второй реальности текста, его словесного перевоплощения. Фактически происходит «преобразование первичных данных в структуры», которое также «включает в себя избирательное опущение, искажение или обобщение первичных данных» [1: 40].

В НЛП выделяются 3 вида преобразований: индуктивные, дедуктивные, абдуктивные. Индуктивные направлены на обработку впечатлений, полученных через сенсорные каналы, и направлены на объединение, нахождение универсалий, идей; дедуктивные «направлены на разделение» глубинных структур нашего опыта, а также перевод общих идей в слова» (Дилтц, стр. 43), символы и в поведенческие реакции, т.е. изображение осознанных читателем смысловых отношений различных составляющих текста. На абдуктивных преобразованиях построено метафорическое восприятие текста. Иными словами, происходит уровневая корреляция: глубинные структуры (автора) порождают другие глубинные структуры (читателя), то же происходит и с поверхностными структурами, когда слова исходного текста становятся источником порождения нового текста (или гипертекста) – реакции читателя.

Цель создания модели не конструирование реальности, а «установление связи между глубинными и поверхностными структурами. Именно эти связи формируют наше

«понимание» реальности и позволяют нам (читателям) по-новому переживать и (главное!) выражать эту реальность» [1: 45].

Если говорить о методологии моделирования в работе с текстом, то она предполагает использование следующих методов «извлечения»:

- обращение к памяти (вспомни свой опыт, используй его для понимания сути текста)
 - это помогает посмотреть со стороны на это переживание и осмыслить его структуру;
- «лицедейство» (представь себя на месте героя/автора – смоделируй мысленно свое поведение, как будто войдя в образ героя/автора, исходя из предъявленной ситуации).

Используя принципы НЛП, можно обозначить 4 позиции читателя /обучающегося, которые позволяют не только понять текст, но и осуществить моделирование как таковое, а также оценить себя как субъекта интеллектуального действия:

1-ая позиция: «мое» видение текста, исходящее из «моего» понимания изображенной реальности (часто этим ограничивается понимание смысла текста подростками. Они оказываются неспособными выйти с этого уровня в силу ограниченного количества «карт мира» или одномерности, примитивности мышления. Например, рассматривая текст, в котором молодой человек с привлекательной внешностью пригласил на танец некрасивую девушку с тем, чтобы посмеяться над ней, школьники считают, что цель этого приглашения – желание юноши подчеркнуть свою красоту. Принцип простой: красивые девушки выбирают себе некрасивых подружек с той же целью. Срабатывает социальное клише, штамп, уводящий читателя по ложному пути. Остается непонятой не только позиция автора, но и идея текста, его смысл).

2-ая позиция: понимание поверхностных и глубинных структур автора (а в первую очередь героев), «вхождение» в их образы, оценка происходящего с их точки зрения.

3-я позиция: отказ от эмоционального переживания событий текста и бесстрастное видение, сбор фактов.

4-ая позиция: интуитивный синтез всех этих ракурсов, цель – получение полного «гештальта» – образа текста.

Каждая из этих позиций может быть «обыграна» педагогом в серии конкретных вопросов и заданий, провоцирующих переход из одной позиции в другую и позволяющих по принципу воронки добиться большего смыслоизвлечения.

С точки зрения НЛП пошаговая процедура моделирования выглядит так:

- 1) Определите тип текста, а также контексты, где он может применяться.
- 2) Соберите информацию в соответствующих контекстах и с различных позиций восприятия. Примите сначала точку зрения одного героя/одного из спорящих оппонентов, затем второго, истолкуйте ее «из второй позиции», затем из «первой» – своей, а после этого из «третьей», авторской. Отметьте, в чем заключается принципиальная разница. Обоснуйте.
- 3) Выберите, «отфильтруйте» результаты сбора информации, выделяя наиболее «значимые когнитивные и поведенческие паттерны», т.е. своего рода реперные точки в поиске верного решения в этом интеллектуальном квесте.
- 4) Соедините все эти точки в единую, связанную, логическую структуру или модель (лучше графическую).
- 5) Обратитесь к тексту, проверьте эффективность построенной вами модели, предложив ее различным (разного уровня подготовки) реципиентам прочитать «и истолковать с листа. Должен получиться связный текст.
- 6) Упростите модель, сокращая избыточные элементы, оставив самые простые, «элегантные» формы.
- 7) Сформулируйте и опишите механизм создания модели с использованием эксплицитных навыков, которые необходимы для создания модели. Подумайте, как лучше это передать, доходчиво и эффективно.
- 8) Определите средства измерения результативности модели, а также пределы ее валидности [1: 74-76].

Например:

- полнота передачи информации (что?);
- диалогичность (зачем?);
- структурная стройность/нестройность (почему?);
- композиционная стройность/нестройность (почему?);
- смысловой баланс/дисбаланс;
- лингвистическая достаточность/недостаточность (в чем проявляется?).

Эти шаги не просто соотносимы, а выступают практическим руководством к действию при истолковании текста, особенно когда оно носит прикладной характер, т.е. когда создается графическая модель текста как результат его осмыслиения и презентации понимания его сути.

Для того чтобы научить школьников или студентов моделированию как результату смыслового прочтения текста, а в нашем случае как способу повышения читательской грамотности, педагог должен понимать, что «моделирование представляет собой классический пример «двойной петли научения». Прекрасный пример приводит Р. Дилтц, обращаясь к старой пословице: «Если вы дали человеку рыбу, то накормили его на один день; если вы научили его ловить рыбу, – накормили его на всю жизнь». «Двойная петля научения» подразумевает, что вы помогаете человеку поймать рыбу и одновременно учите его ловить рыбу. Здесь одновременно достигаются два результата – научение тому, *что* делать, и в то же время *как* это делать» [1: 106].

Итак, если относиться к *пониманию* как *процессу*, т.е. своего рода умственному поведению, то использование ряда принципов НЛП позволит запустить процесс моделирования, то есть интерактивного, единственного прочтения текста. Моделирование, в силу того, что оно отражает наиболее общие схемы поведения, свойственные человеку в тех или иных подобных ситуациях, способствует формированию *понимания* не только как процесса, но и как *продукта* интеллектуальной деятельности. Следовательно, можно использовать ряд принципов НЛП, чтобы запустить процесс моделирования, т.е. интерактивного, единственного прочтения текста. Определив надежные инструменты для выявления наиболее значимых паттернов ценностей, индикации поведения субъектов того или иного процесса (читатель, автор, герои произведения), а также для характеристики их межличностных отношений, обучающийся сформирует, в первую очередь для себя, те смыслы, которые помогут ему выработать *его* концепцию понимания текста, коррелирующую с авторским замыслом.

Иными словами, к нему, ценой его собственных усилий (что особенно важно!), придет понимание *природы* текста в расширительном понимании этого слова, когда воедино сольются и замыслы автора, и смысл текста, и его ритмическая структура, и его «легкое дыхание», а главное живая мысль автора о том, *что* ему важно передать в метафизическом диалоге с читателем. И диалог этот может возникнуть только при глубоком и, по возможности, точном именно *понимании* авторских интенций и ценностей, заложенных в тексте. Процесс моделирования в силу того, что он отражает наиболее общие модели поведения, свойственные человеку в тех или иных подобных ситуациях, позволит выработать четкий алгоритм понимания мотивов и поступков всех субъектов взаимодействия, на каком бы текстовом уровне оно не происходило.

Поскольку всех наставников, практикующих преподавание восприятия, освоения, понимания текста как особой субстанции, волнует один вопрос: *как* вовлечь обучающихся в процесс чтения, *как* привить культуру грамотного чтения? Пока, при всей кажущейся разработанности этого вопроса, он не получил достойного методического сопровождения, учитывающего особенности мышления современных подростков и юношества.

Вот почему сегодня требуется серьезная научная, практическая и организационная работа, и межпредметная, и метапредметная, направленная на разъяснение того, *как* научить читать, *как* совершенствовать читательскую грамотность обучающихся не только в школе, но и в вузе в условиях цифровизации и, а это уже гораздо более серьезный процесс трансформации российского образования.

Литература

1. Дилтц Р. Моделирование с помощью НЛП. – СПб.: Питер, 2008. – 288 с.
2. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики: учебное пособие. – М.: Гардарики, 2002. – С. 279.
3. Кабачек О.Л. Чтение и творчество в контексте психологии развития//чтение как увлечение/ сост. О.Л. Кабачек. – М.: Школьная библиотека, 2007. – С. 58.
4. Клычникова З.И. Психологические особенности восприятия письменной речи (психология чтения): автореф. дис. д-р психол. наук. – М., 1975. – С. 35.
5. Лебедева М.Ю. Проблемы цифрового чтения в современном образовательном контексте. URL: <https://kpfu.ru/portal/docs/F1303864996/2..Ryabinina.L.A..pdf>.
6. Национальная программа поддержки и развития чтения. – М., 2006. – С. 3.
7. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учебное пособие / Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева. – 2 изд., испр. и доп. – М.: ФОРУМ, 2015. – 368 с.
8. Российские школьники не попали в топ-20 рейтинга по чтению и математике // URL: <https://www.rbc.ru/society/03/12/2019/5de625b79a79476d525cf1d8>.
9. Россия опережает намеченный график вхождения в десятку лучших стран мира по качеству общего образования // URL: <https://educat.samregion.ru/press-center/news/rossiya-operezhaet-namechennyj-grafik-vhozhdeniya-v-desyatku-luchshih-stran-mira-po-kachestvu-obshhego-obrazovaniya/>.
10. Сметанникова Н.Н. Чтение и грамотность в современном мире//Остановиться. Оглянуться. Сборник информационно-аналитических материалов по проблемам чтения / сост. Е.И. Кузьмин. А.В. Паршакова. – М.: МЦБС, 2009. – С.21.
11. Цурганова Е.Н. Понимание // Западное литературоведение 20 века: Энциклопедия. – М., 2004. – С. 319-320.
12. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению. – М.: РАО, 2010. – 67 с.