

Е.В. Лукашевич

«Без божества, без вдохновенья...»:

языковая способность современного школьника

Особенностью современного периода развития лингвистической науки является ориентация на антропоцентризм, переход от описательной к объяснительной лингвистике, изучение языка повседневности, языковой способности среднего носителя языка. Обращение к языковой личности не только как к человеку, производящему речевые действия, а человеку познающему, перерабатывающему, хранящему и передающему информацию (т.е. интерес к лингво-когнитивному уровню в структуре языковой личности) нашло отражение и в школьном курсе русского языка, в определенной мере переориентированном на коммуникативно-деятельностный подход, на формирование языковой личности учащегося (создание новых программ по развитию речи, культуре речи, стилистике, риторике; издание учебников, учебных пособий и т.п.). Но, по мнению И.А. Стернина, «в нашей стране пока хорошее владение родным языком, умение хорошо говорить и писать *не стало общественной ценностью*»; «в государственной политике культура повышения грамотности, культура речи общества только *декларируются*»; «отсутствует программа планомерной поддержки русского языка как государственного» [1, с. 366–367]. Следовательно, на наш взгляд, сегодня одной из важнейших задач лингвистики является диагностика состояния языковой способности среднего носителя языка.

Цель нашей работы – дать представление о языковой способности современного школьника 16–17 лет на основе анализа языковой ситуации в рамках преподавания русского языка как родного.

Понимая сложность и многоаспектность заявленной проблематики, мы сознательно представляем ее отдельные фрагменты, которые, на наш взгляд, ярко иллюстрируют необходимость планомерного и последовательного изучения данного феномена объединенными усилиями лингвистов, психологов, педагогов и т.п.

В качестве материала для наблюдений послужили результаты анкетирования (100 человек) и ассоциативного эксперимента (125 человек) слушателей подготовительных курсов Алтайского государственного университета (АГУ) и Барнаульского юридического

института (БЮИ); результаты тестирования на вступительных экзаменах в АГУ.

Результаты анкетирования

1. Как Вы оцениваете собственный уровень владения русским языком?

Даны следующие ответы: отлично – нет; хорошо – 44%; не очень хорошо – 52%; плохо – 1%; затрудняюсь оценить – 3%. Как видим, школьники весьма самокритичны в оценке своих знаний по русскому языку, но 59% информантов никак не объясняют свой вывод. Среди тех, кто мотивировал свой ответ, 63,5% школьников считают, что сами виноваты в таком положении вещей: «плохо учил в школе», «стараюсь учить все слова, но мало читаю литературы», «невнимательность» и т.п. 30% в качестве причины недостаточно хорошего владения языком называют отсутствие уроков русского языка в 10–11 классах и недостаточную, по их мнению, квалификацию учителя. 6,5% вспоминают о роли родителей: «начитан, родители занимались воспитанием»; «возможно, потому что родители сами плохо знают родной язык, или учителя в школе нестрогие, или желания у меня нет; друзья мои вообще малограмотные».

Анализ ответов проявляет и более важную вещь, чем установление того, кто виноват и что делать. В вопросе мы намеренно не расшифровывали, что понимается под владением русским языком, и оказалось, что для 90% учеников оно исчерпывается умением правильно писать слова и расставлять знаки препинания (т.е. орфографией и пунктуацией), незначительна доля ответов, в которых вспоминаются стилистика и культура речи. Таким образом, подтверждается мысль профессора Н.Д. Голева о том, что «уже более столетия русской нации вольно или невольно навязываются орфографоцентристские представления о русском языке, ставящие знак равенства между правописанием и русским языком», тогда как «орфография и пунктуация – самый элементарный, «минимально коммуникативный» уровень языковой способности» [2, с. 347]. Уже не навязываются, так как стали нормой, закрепились в сознании обыденного носителя языка. Всего один ученик дал ответ «я умею выражать свои мысли».

И это при том, что в программах изучения курса записано, что «русский язык является важнейшим средством познания других наук, средством развития мышления и воспитания учащихся» [3, с. 46], а в недавно утвержденном Федеральном образовательном стандарте названы три основные задачи обучения русскому языку как родному: 1) формирование элементарной лингвистической компетенции (знания о языке); 2) формирование языковой компетенции (владение языком, его нормами); 3) формирование коммуникативной компетенции (владение различными видами речевой деятельности) [4, с. 69].

2. Назовите 5 ключевых слов, с которыми у Вас ассоциируется русский язык как предмет изучения в школе.

Данные анализа слов, с которыми у информантов ассоциируется русский язык, подтверждают сделанные выше выводы. У 8% учащихся таких ассоциаций вообще нет. 44% называют ассоциации, связанные с видами работы или контроля на уроках русского языка. Наиболее частотны: диктант, изложение, сочинение, правила, словарные слова. 15,5% информантов указывают различные разделы русского языка и связанные с ними термины: орфография, пунктуация, синтаксис, значительно реже – лексика, морфология. 14,5% учеников назвали ассоциации, связанные с организацией учебного процесса вообще, а не только русского языка: оценка, учитель, учебник, тетрадь, журнал, школа. Специфику русского языка из них отражают только единичные реакции – словарь Ожегова, русский алфавит, Розенталя. 14% школьников дают реакции, связанные с оценкой русского языка как учебной дисциплины. Положительная оценка (21%): образование, культура, интерес, польза, познание нового, грамотность и т.п. Отрицательная оценка (79%): скука, тоска, нудно, безделье, запутанно, однообразность, много правил, много исключений, мало практики, ошибки, нелюбимый в детстве предмет и т.п. Всего 4% учеников вспоминают о самом предмете изучения – национальном русском языке: великий, родной, Родина, Россия, Пушкин, богатство и особенно один ответ – «русский – силен, русский могуч, русский – богат словами, русский – красив, русский – непобедим» (пунктуация сохранена). Если учесть, что в ассоциациях отражаются предшествующий опыт, мотивация носителя языка, система норм и оценок, принятых в данном социуме, а сами ассоциации рассматриваются как минимизированное представление об окружающем мире

и оценка этого мира (или его фрагмента) человеком, то вызывает тревогу отношение к родному языку, преобладание формы, формальных требований над содержательными в преподавании русского языка.

3. Какой вид вступительного экзамена по русскому языку Вы выбрали бы для себя?

Обязательный экзамен по русскому языку – необходимое требование, но о сложностях в его осуществлении (как ни одного другого предмета) говорит обилие форм, в которых он воплощается: сочинение, изложение, диктант, различные виды тестов и даже оценка из аттестата. Специалисты спорят о преимуществе той или иной формы, в то время как, на наш взгляд, нужно говорить о единстве и обоснованности требований, предъявляемых к вступительному экзамену, и их соблюдении. И тогда не так важна форма, если она соответствует этим требованиям.

64% наших информантов предпочли тест, мотивируя выбор тем, что тест удобнее, легче, проще, чем другие формы экзамена, немаловажным оказалось наличие выбора ответов. Для немногих школьников тест привлекателен тем, что это «объективная форма проверки знаний, хотя имеются нюансы», «охватывает весь курс русского языка»; «быстрее можно проверить глубину своих знаний», но «жалько, что потом нельзя узнать свои результаты».

23% школьников выбрали изложение, типовой мотивацией – «проще писать своим языком», можно заменять слова и предложения.

7% считают, что интереснее, легче, проще писать диктант, например: «наиболее простой, на слух легче воспринимать, а изложение или сочинение требует объемных знаний». По одному человеку высказалось за сочинение и устный экзамен, а три человека согласны сдавать любой экзамен: «мне без разницы, все равно делать самому», «тот, который предпочитает, солидарен с профессионалами».

4. Но сами профессионалы – преподаватели вузов и школьные учителя – не единодушны в своем предпочтении формы экзамена. Стронники сочинения апеллируют к тому, что оно позволяет абитуриенту показать знание произведений литературы, понимание общих закономерностей историко-литературного процесса, проявить свои творческие возможности, мировоззрение и т.п.

Мы предложили анкетированым назвать художественное произведение и трех литературных героев, с которыми они познакомились в рамках школьной программы (время не уточ-

нялось) и которые произвели на них какое-либо впечатление, по какой-либо причине запомнились более других. Всего было названо 44 произведения. Из них мы отобрали те, которые упоминались не менее 5 раз. Предлагаем их список: 1. М. Булгаков «Мастер и Маргарита» – 44%. 2. Л. Толстой «Война и мир» – 41%. 3. Ф. Достоевский «Преступление и наказание» – 28%. 4. А. Пушкин «Евгений Онегин» – 16%. 5. И. Гончаров «Обломов» и М. Шолохов «Поднятая целина» – по 8%. 6. М. Булгаков «Собачье сердце» – 7%. Незначительна доля произведений, написанных во второй половине XX в., всего около 15%, еще меньше названо произведений зарубежной литературы – 9%.

Литературных героев названо 60. Отобрав тех из них, кто был упомянут не менее 5 раз, мы получили жесткую закономерность: 1. Воланд (18), Маргарита (9), Кот Бегемот (6), Мастер (5) – 63%. 2. Н. Ростова (16), А. Болконский (10), П. Безухов (10) – 60%. 3. Р. Раскольников (20), С. Мармеладова (5) – 42%. 4. Е. Онегин (14), Т. Ларина (10) – 40%. 5. И. Обломов (13) – 22%. 6. Чацкий (7) – 12%. 7. Печорин (5) и профессор Преображенский (5) – по 8%. Пять наиболее часто называемых героев – 1. Раскольников (преобладает положительная оценка) – 33%. 2. Воланд (оценивается только положительно) – 30%. 3. Н. Ростова (преобладает отрицательная оценка) – 27%. 4. Онегин (оценивается в основном положительно) – 23%. 5. Обломов (чаще положительно) – 22%. Если сравнить эти результаты с итогами опроса школьников 8–10 классов по проблемам истории и культуры, опубликованными в «Комсомольской правде» (23 февраля 2001 г.), то выводы напрашиваются сами, и поневоле на вопрос: «Можно ли культурно формировать культуру в России?» [1], ответить: «Нет!»

Сторонники изложения говорят о том, что оно позволяет в более простой и доступной форме проверить, как абитуриент умеет правильно и последовательно излагать мысли в соответствии с содержанием и логикой прочитанного текста, выявить уровень речевой, орфографической и пунктуационной грамотности. Но на практике оценка чаще выставляется на основе знания орфографии и пунктуации.

Сторонники тестов апеллируют не столько к содержательным возможностям тестов, сколько к объективности и независимости оценки знаний абитуриента, диагностическим возможностям и объему проверяемых знаний. Но из-за отсутствия четко сформулированных, обоснованных требований к тесту, в частности, объема проверяемых знаний по орфографии

и пунктуации и связанных с ними умений и навыков, отсутствия общепринятых лексического, орфографического, пунктуационного, орфоэпического, теоретического минимумов, соответствующих школьной программе, гласного широкого обсуждения задач, проблем, результатов тестирования по русскому языку с участием школьников, учителей, вузовских преподавателей возникает множество проблем, результат которых целиком ложится на плечи абитуриентов. Возьмем ситуацию с государственным тестированием. Предыдущий вариант теста (1998–2000 гг.) проверял следующие параметры языковой способности школьников: орфография – 26 заданий, пунктуация – 13, культура речи (включая орфоэпию) – 6, всего 6 заданий на поиск ошибок. Статистический анализ показал, что в среднем правильно выполняются задания по орфографии – 78–80%, пунктуацию – 75%, культуру речи – 72%. Во многом эти результаты объясняются тем, что, зная структуру и примерное содержание теста, к нему готовили и в школе, и на подготовительных курсах. В марте 2001 г. (а не в сентябре 2000 г., когда начинается подготовка абитуриентов) появляется новый по всем параметрам (особенно по проверяемым умениям и навыкам) тест, где орфография включает 15 заданий, пунктуация – 12; культура речи, стилистика и частично теория языка – 13 заданий, всего 16 заданий на поиск ошибок. Результаты репетиционного тестирования в АГУ показали, что с заданиями группы В (определение стиля, знание лексических единиц, фигур речи, тропов, особенностей образования отдельных форм и т.д.) справилось всего 43% абитуриентов, т.е. эти навыки и умения у значительной части выпускников практически не сформированы. На наш взгляд, необходим детальный анализ результатов государственного тестирования по отдельным заданиям. Если говорить о диагностических возможностях теста, то нельзя не упомянуть о том, что в течение пяти лет на филологическом факультете АГУ в качестве альтернативной формы вступительного экзамена по русскому языку использовалось тестирование. Тест, составленный по методике профессора Н.Д. Голева, представляет собой 30 задач, реализующих идею комплексного филологического анализа текста, в итоге получается более или менее целостный и системный «образ» филологических знаний и умений (в их тесной связи с общеинтеллектуальными способностями) испытуемого, сочетание теоретических знаний с развитием культуры практического владения языком

и читательской практикой [5]. Представленные на основе этого тестирования статистические данные показывают, что стилевую принадлежность текста правильно определяют 50% абитуриентов, главную мысль текста выделяют 60%; могут установить смысловые отношения между частями текста 40%; только 42% абитуриентов устанавливают вид изменений, происходящих в тексте при лексических заменах, и 25% – при грамматических заменах. Лексику школьники знают лучше, чем синтаксис: значения слов определяют хорошо и опознают заимствованные слова – 73%, распознают синонимию 69%, антонимию, гиперонию и др. – 57% абитуриентов. Комплексные задания в два действия выполняют значительно хуже, чем каждое из этих действий в отдельности [6].

5. В настоящее время школьное и вузовское преподавание переживает кризис, связанный с утратой мотивации к обучению как определенному виду интеллектуальной деятельности. Причины такой ситуации не раз были предметом обсуждения, и мы не будем перечислять их в очередной раз. Полагая, что представления обучающихся об обучающем могут иметь большое значение в образовательной деятельности, мы поставили своей целью с помощью ассоциативного эксперимента смоделировать характерное для современных носителей русского языка представление об учителе.

Анализ реакций показывает, что с возрастом уменьшается количество отрицательных оценок характера учителя и увеличивается количество оценок интеллектуальных способностей, но в целом явно выражено негативное отношение к учителю. На основе результатов эксперимента мы выделили перечень положительных качеств, которые носители языка хотели бы видеть у учителя (расположены в соответствии с количественными показателями ассоциативных реакций):

- доброжелательный, не раздражающийся, не возмущающийся, не причиняющий вреда, незлонамеренный (20%);
- умный (18 %);
- требовательный, взыскательный, вдумчивый (18%);
- не высокомерный, не надменный, не заносчивый, отсутствуют превосходство, пренеб-

режительное отношение к окружающим (18%);

- отзывчивый, не эгоистичный, сочувственно относящийся к кому-либо или чему-либо (7%);
- талантливый, с ярко выраженной индивидуальностью (4,5%);
- не однообразный, не надоедливый, не скучный (4,5%);
- культурный, деликатный, учтивый (2,5%);
- пользующийся любовью (2,5%);
- понятный, как все (2,5%);
- истинный, настоящий (2,5%).

На наш взгляд, выявленные характеристики, которые желали бы обнаруживать учащиеся в своих учителях, требуют самого серьезного анализа, и не только лингвистического: на первом месте оказываются не ум и талант, а, собственно, способность не проявлять негативной реакции на характер деятельности обучающегося. Настораживает и отсутствие в довольно детальной иерархии некоторых важных качеств, всегда отличавших учителя, например, интеллигентности, эрудиции, культуры и т.п.

Наш материал предназначен в первую очередь для тех, кто ежедневно преподаёт русский язык школьникам и студентам. Мы считаем, что необходимо системное научное исследование языковой способности носителей русского языка и на его основе принятие конструктивных решений, которые, на наш взгляд, связаны с изменением сознания и приоритетов, в первую очередь, школьных учителей и вузовских преподавателей, а затем уже детей; переход от деклараций к реальному воплощению созданных программ по развитию коммуникативной компетенции, обозначению программы-минимум (сдача вступительного экзамена по русскому языку) и программы-максимум (грамотное и свободное владение русским языком во всех его проявлениях и формах).

Ведь, по мнению М.И. Черемисиной, «в кризисе не язык русский, а русская культура ...когда на таком языке-айсберге, как русский, перестают говорить грамотно и вразумительно, это не трагедия языка, тем более не трагедия речи, это трагедия нации» [7, с. 60].

Литература

1. Стернин И.А. Можно ли культурно формировать культуру в современной России // Культурно-речевая ситуация в современной России. Екатеринбург, 2000.
2. Голев Н.Д. Обыденное метаязыковое сознание и школьный курс русского языка // Культурно-речевая ситуация в современной России. Екатеринбург, 2000.
3. Программы для общеобразовательных учебных заведений. Русский язык. М., 1992.
4. Учебные стандарты школ России. М., 1998. Ч. 1.
5. Голев Н.Д. Тексты и тесты: комплексный анализ текста и тестирование в школе и вузе. Барнаул, 2000.
6. Голев Н.Д., Дмитриева Л.М., Камова И.М., Лукашевич Е.В. Тестирование по русскому языку на вступительных экзаменах: итоги и перспективы // Актуальные проблемы филологии: Тез. докладов. Барнаул, 1998.
7. Караулов Ю.Н. О состоянии русского языка современности: Проблемы и перспективы развития русистики и материалы почтовой дискуссии: Доклад на конференции «Русский язык и современность.» М., 1991.