

**Проблема владения языком и школьный предмет "русский язык" (к постановке проблемы)**

Уже в самой теме доклада содержится указание на три взаимосвязанные между собой проблемы. Во-первых, владение языком, — и это действительно проблема для современной лингвистики. Как человек владеет языком? Что имеется в виду, когда говорят о владении языком? Как соотносится знание о языке и знание языка? Что еще, кроме традиционно выделяемых словаря и грамматики, человек должен освоить, чтобы можно было сказать, что он владеет языком? Все это актуальные вопросы. До недавнего времени сочетание "владение языком" употреблялось нетерминологично, интуитивное понимание этих слов вполне удовлетворяло лингвистов и методистов, так как сама проблема находилась вне сферы рассмотрения лингвистики. О расширении предмета науки за счет введения указанной проблематики и даже о смене научной парадигмы пишут многие исследователи (см., н. р. работы Л.П.Крысина, Ю.Н. Караулова и др.). Существуют попытки описать сам язык с точки зрения носителя языка, создать иную грамматику, — не грамматику "наблюдателя", а грамматику "пользователя". Здесь, прежде всего, необходимо сказать об ассоциативной грамматике Ю.Н. Караулова [4] и об исследованиях, выполненных в логике "активной грамматики" (от смысла — к форме, к средствам выражения). Психолингвистические исследования, рассматривающие проблемы формирования языковой способности, механизмы речевой деятельности и т.п., также, безусловно, помогают ответить на вопросы: "Что есть владение языком?" и "Как существует знание языка?"

Вторая группа вопросов связана со школьным преподаванием языка: что есть учебный предмет "Русский язык" и — шире — что есть преподавание родного языка вообще? На этот счет тоже существуют самые разнообразные представления, начиная от отрицания необходимости и целесообразности "включения отечественного языка в число школьных предметов", о чем еще в прошлом веке

писал Я.Гримм, мотивируя это тем, что "испортится от того свободное развитие слова в детях", и заканчивая созданием сложных языковых курсов, максимально приближенных к вузовским. Точку зрения Я. Гримма частично разделял Ф.И.Буслаев, не отрицая школьного преподавания языка вообще, но явно выделяя язык из ряда других учебных, предметов: "...первое дело в области преподавания отечественного языка состоит в том, чтобы ученик практическим путем узнал все формы речи, чтобы они являлись ему не одни сами по себе, но постоянно в органической связи с мыслию, ими выраженной...", "...первое и важнейшее дело — развить практическую способность, состоящую в том, чтобы понимать выраженное формами речи и пользоваться ими правильным образом". Научное осмысление языка Ф.И.Буслаев оставлял на более поздний период обучения: "При материале и система будет". Эта точка зрения представляется чрезвычайно важной, несмотря на то, что была высказана 150 лет назад.

Отметив существование такого взгляда в истории преподавания языка, обратимся к более современным ответам на поставленный вопрос: что такое школьный предмет "Русский язык"?

В зависимости от задач обучения можно выделить несколько направлений или стратегий в построении языковых курсов, существующих в современной теории и практике школьного преподавания:

1) нормативная стратегия (ключевые слова "нормативность", "грамотность", "правило", "норма", причем норма воспринимается достаточно узко: преимущественно как орфографическая и пунктуационная норма, т.е. основное, внимание сосредоточено на письменной речи, в которой выделяется один аспект — оформление). Эта стратегия реализуется в стандартных учебниках по русскому языку для средней школы.

2) Системно-структурная ("язык", "системность", закон", "языковые единицы"). К этому направлению можно отнести серию учебников под редакцией М.В.Панова.

3) Коммуникативная ("коммуникация", "общение", "речь", "ситуация").

4) Метапредметная ("учебная деятельность", "теоретическое мышление",

"учебная задача", "развитие", "субъектность", "научное (теоретическое) понятие", "орфографическое действие"). Обозначение этой стратегии как метапредметной объясняется тем, что цели обучения в данном случае выходят за рамки собственно языкового развития. Кроме того, эти цели являются общими для всех предметов, преподаваемых в этой логике. Предметное содержание курсов формируется в соответствии с заявленными общепсихологическими целями, т.е. имеет подчиненное значение и является материалом, на котором могут быть реализованы внешние по отношению к предмету задачи (например, развития теоретического мышления). В качестве примера можно привести учебники В.В. Репкина для начальной и средней школы.

Каждое направление по-своему отвечает на вопрос о том, что же такое школьный предмет "Русский язык". В первых трех случаях содержание учебного предмета базируется на одной из сторон языкового феномена: норма, система, функционирование. В последнем случае обращение к системе языка вызвано внешними причинами, о чем уже было сказано; и если в выделенном нами системно-структурном направлении интерес представляет "ЯЗЫКОВАЯ система", то в метапредметном — "языковая СИСТЕМА".

Третья проблема, заложенная в формулировке темы доклада и являющаяся, на наш взгляд, основной в школьном преподавании языка, — это проблема взаимоотношения стихийного процесса овладения языком и искусственно выстраиваемого процесса обучения языку. Каково это взаимоотношение на практике при реализации той или иной названной стратегии? Каким оно должно быть для оптимального развития языковой способности ребенка? Каково влияние того или иного типа обучения на языковое развитие ребенка? Попытаемся представить свои наблюдения по этому поводу. Отметим, что все, о чем будет говориться, требует более тщательной экспериментальной проверки.

Понятно, что говорить о каком-либо влиянии на тот или иной процесс можно только в том случае, если хорошо представляешь себе этот процесс как идеальный. До подобного представления о процессе овладения языком еще очень далеко. Лингвистика только начинает осваивать эту сферу. До недавнего времени

достаточно сложно было поставить сам вопрос о влиянии обучения на процесс языкового развития, поскольку тип обучения был единственным, (обучение осуществлялось в нормативной стратегии) и материалом для сравнения могли служить только данные о преподавании родного языка за рубежом (т.к. там распространен иной подход — коммуникативный). Сейчас ситуация изменилась. В нашей стране в преподавании русского языка как родного присутствуют, по крайней мере, четыре перечисленных направления, и это может дать материал для сравнительного анализа результатов обучения с точки зрения владения языком и, соответственно, характера влияния того или иного типа обучения. Такое сравнение может помочь и в решении собственно лингвистических задач (что же есть владение языком? как оно возможно?), и в понимании того, как же должно осуществляться обучение языку, чтобы достичь максимального эффекта в развитии языковой способности ребенка.

Итак, как влияет тип обучения на процесс освоения родного языка, и влияет ли вообще? Не претендуя на целостность описания взаимодействия двух процессов, попытаемся проиллюстрировать это влияние на отдельных примерах. Возьмем четыре параметра владения языком, наиболее общих и важных, выделяемых в работах Ю.Д.Апресяна и Л.П.Крысина [1, 5], и попробуем найти точки пересечения с перечисленными подходами к обучению языку. Первое важное умение, характеризующее владение языком — это "умение выражать заданный смысл разными (в идеале — всеми возможными в данном языке) способами", или, иначе, способность к перефразированию. Примеры, приводимые Л.П. Крысиным для иллюстрации этого умения, достаточно просты, перефразирование осуществляется на уровне синтаксических моделей и отчасти лексики {Переходя улицу, будьте особенно внимательны. = При переходе улицы будьте особенно внимательны. - Когда вы переходите улицу, будьте особенно внимательны. - Переход улицы требует (от пешехода) особой внимательности., и т.д.). Нам кажется, что эту способность можно понимать более широко, как владение синонимическими отношениями в широком смысле слова, что включает в себя владение средствами разных языковых уровней. Тогда это умение должно включать в себя и владение

механизмами разворачивания и сворачивания коммуникативных единиц ("коммуникативной номинации" — в терминологии Л.В.Сахарного [6]). Т.е. умение объяснить слово, дать ему толкование, умение сжато передать смысл развернутого высказывания и т.п. могут считаться конкретными проявлениями этой способности.

Второй показатель, по которому можно судить о владении языком, — это "умение извлекать из сказанного на данном языке смысл, в частности, различать внешне сходные, но разные по смыслу высказывания, и находить общий смысл у внешне различных высказываний". Ясно, что первое умение связано с говорением или письмом, второе — с восприятием (слушанием или чтением). Разграничение форм речи (устной и письменной) здесь пока не проводится.

Третье умение — "умение отличать правильные в языковом отношении высказывания от неправильных". Это собственно языковые умения.

Кроме них, выделяется еще одно умение, связанное непосредственно с ситуацией общения: "умение выбрать во множестве принципиально возможных средств выражения определенной мысли то, которое в наибольшей степени соответствует социальным, территориальным и иным условиям ситуации общения".

Мы не будем подробно останавливаться на характеристике этих умений, это не входит в задачу доклада. Наша цель — перечислить наиболее важные умения, характеризующие владение языком, и посмотреть, как тот или иной тип обучения влияет на их формирование.

Даже беглого перечисления достаточно, чтобы понять, что задачи обучения и основные параметры владения языком преимущественно лежат в разных плоскостях. Рассмотрим более подробно то, как нормативная стратегия обучения взаимодействует с процессом овладения языком. Поскольку в данном случае обучение ориентировано в основном на формирование орфографического и пунктуационного навыка (в меньшей степени — на формирование нормативного произношения), можно говорить лишь о частичном пересечении одного из стихийно формирующихся умений (умения отличать правильные в языковом отношении высказывания от неправильных) и целенаправленно формируемого навыка. Почему частичном? Потому что этот навык касается, во-первых, в большей степени

письменной речи (внимание, проявляемое к устной речи, даже в части орфоэпии, минимально), а, во-вторых, даже не собственно речи, так как обозначенный навык формируется на отдельных речевых отрезках (слове, словосочетании, предложении). Высказывание как речевая единица не представлено.

Вопрос о соотношении смысла и языковых средств его выражения вообще не ставится. Представление об отношениях синонимии, антонимии, омонимии ограничено лексическим уровнем и рассматривается на примере отдельных слов. Можно и здесь говорить о частичном пересечении в пределах лексики, причем только на уровне опознания данного языкового явления.

Сам порядок изложения грамматических сведений, о чем писал еще Ф.И.Буслаев, "от частей речи восходящий до синтаксиса, противоречит естественному развитию дара слова" [2]. Он основан на логике усложнения орфограмм и традиционной логике системного описания языка. В то время как для "естественного развития дара слова" первична ситуация речевого общения [7].

Аналогичным образом можно провести сопоставление и для остальных стратегий. И во всех случаях мы обнаружим ту же частичность. Например, при реализации коммуникативной стратегии обучения пересечение происходит в области другого умения — умения учитывать условия общения, — но частичность сохраняется за счет ограничения сферы общения (как правило, это бытовая сфера).

Фрагментарность пересечения двух процессов не исключает их влияния друг на друга. Нас интересует влияние обучения на развитие языковой способности ребенка. То, что оно существует, подтверждается данными наблюдения и требует серьезного анализа. Его результаты проявляются в речевом поведении обучаемого (или уже обученного). Можно привести несколько примеров такого проявления. Вспомним доперестроечные теле- или радиоинтервью. Насколько сильно во многих случаях ощущалось напряжение, которое испытывал интервьюируемый при ответе на вопросы журналистов, (речь идет об обычном, "среднем" человеке, не имеющем специальной языковой подготовки и профессионально, по роду своей деятельности, не занятом говорением). Насколько трудно, а порой и невозможно было для самого говорящего отступить от определенных штампов, клише. Конечно, дело не только в

способе обучения языку, но и в самой ситуации интервью (особенно того времени). Но, тем не менее, эти факты достаточно ярко демонстрируют зависимость говорящего от готовых речевых форм. Это и сейчас можно наблюдать в школьных сочинениях или устных ответах школьников (например, на экзамене). Готовая форма как бы подчиняет себе говорящего, мысль укладывается в прокрустово ложе привычного слуху выражения и от этого перестает быть мыслью, так и не став ею, а ее потенциальный автор так и не становится автором, превращаясь в "озвучивателя" банальностей. Многие, вероятно, испытывали на себе это подчиняющее воздействие знакомой формы. Почему мы связываем это с определенным типом обучения? Потому что методы хорошо известной нормативной стратегии направлены преимущественно на воспроизведение некой данности и практически никогда — на создание, поиск адекватных средств выражения. Т.е. можно говорить о преобладании воспроизводимых единиц (по сравнению с конструируемыми) в речи как следствие нормативного обучения языку.

Второй пример связан с новой технологией — развивающим обучением. Сразу оговоримся, что предлагаемые вниманию наблюдения сделаны не в условиях экспериментального преподавания в отдельно взятой школе, где процесс обучения мог бы направляться и корректироваться психологами и методистами, а в условиях обычной массовой школы (причем не одной), поскольку развивающее обучение перешагнуло лабораторные рамки и активно внедряется в массовую школу. Как показывает практика, при тиражировании новых образовательных технологий (это касается не только развивающего обучения) в первую очередь передаются, усваиваются и воспроизводятся новые формы обучения (форма проведения урока, подачи материала и т.д.), а содержание и, в особенности, предметное содержание, часто остается непонятым. Урок так называемого развивающего обучения часто представляет собой своеобразную метакоммуникацию (учитель — ребенок; ребенок — ребенок), в которой предметное содержание является только поводом для осуществления самой коммуникации (выдвижений версий, задавания вопросов, организации группового обсуждения, и т.п.). Как следствие этого, речевое поведение ребенка, обучаемого таким образом, характеризуется большей

"коммуникативной свободой" (если так можно сказать), которая выражается в раскованности, достаточно свободном владении вопросно-ответной формой речи, меньшей степенью учета собеседника, меньшей ориентированностью на него, так как происходит перенос акцента с восприятия чужой речи на создание активной позиции говорящего. В случае излишнего акцентирования этой активности мы получаем просто-таки фонтанирующую "Я-речь".

Можно возразить, что приведенные примеры являются следствием не только и не столько обучения именно языку, но следствием господства той или иной технологии в обучении вообще. Возможно. Но эти примеры демонстрируют еще и то, что родной язык (в данном случае — русский) как учебный предмет не имеет никакой специфики, что по формам обучения он может быть (и, как мы видим, есть) абсолютно идентичным физике, математике, географии и т.п. В этом смысле обучение языку влияет на речевое поведение обучаемого точно так же, как и обучение другим дисциплинам, что само по себе абсурдно.

Результаты влияния могут проявляться не только во внешних формах речевого проявления, но и в более глубинных языковых умениях, которые, для того чтобы быть обнаруженными, требуют специально организованных действий. Например, при толковании производных слов (слова были взяты из "Словаря языкового расширителя" А.И.Солженицына)\*, шестиклассники, обучавшиеся в начальной школе по традиционной программе и программе

---

\* Задание предложено Е.Б. Маркзицер.

---

развивающего обучения, показывают явные различия в сформированности этого умения. Дети из второй группы (в отличие от первой) дают варианты толкований (в одной работе встречаются 2-3 объяснения одного слова), причем далеко не всегда эти варианты оправданны с языковой точки зрения. Например, многими детьми не различаются омофонические корни, даже в том случае, если слово не произнесено, а записано без всяких пропусков. Т.е. распространены "варианты" толкований такого рода: гАданчики - 1) дети гОдалок; 2) цветы, которые цветут один гОд. Такие

объяснения практически не встречаются в первой группе детей, зато эти дети испытывают большие трудности в самой формулировке значения и зачастую ограничиваются подбором однокоренного слова.

Еще раз повторяю, что до каких-либо окончательных выводов еще очень далеко; необходимо проведение развернутого тестирования, более длительное наблюдение, детальный анализ результатов. Задача этого доклада -обозначить проблему. Приводимые примеры еще раз подтверждают необходимость и правомерность постановки вопроса: каким должно быть взаимоотношение стихийного процесса языкового развития ребенка и процесса обучения языку? Должно ли обучение учитывать естественный процесс, использовать его, стимулировать? Если да, то каким образом, и до какой степени? Потому что, даже если мы закрываем глаза, игнорируем процесс овладения языком и пытаемся выстроить обучение на иных основаниях и без учета этого процесса, влияние обучения на него неизбежно, только оно становится неконтролируемым, непредсказуемым, и зачастую его результаты входят в противоречие с целями обучения.

#### Литература:

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика // Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т.1. - М., 1995.
2. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка. - М., 1992.
3. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка //РЯШ, - 1996, № 1.
4. Караулов Ю.Н. Ассоциативная грамматика русского языка. - М., 1993.
5. Крысин Л.П. Владение языком: лингвистический и социокультурный аспекты // Язык - культура - этнос. - М., 1994.
6. Сахарный Л.В. Психолингвистические аспекты теории словообразования. - Л., 1985.
7. Эльконин Д.Б. Развитие речи в раннем детстве // Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М., 1989.