

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗАХ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Т.М. Соколова,
к.филол.н, доцент,

Межрегиональный институт экономики и права

Изучение родного языка в вузе — явление не только традиционное, но и естественное для большинства студентов, проживающих в западных странах по обе стороны Атлантики и получающих высшее образование у себя дома. Государственные университеты, как и частные высшие учебные заведения, даже самые престижные, непременно включают в свою образовательную программу целый перечень учебных курсов по совершенствованию тех или иных речевых способностей и расширению знаний, относящихся к сфере родного языка (например, английского). Обычно подобные учебные курсы рассчитаны на студентов разной профессиональной ориентации, находящихся как на начальном этапе университетского образования, так и на этапе его завершения. Для большинства таких студентов изучение того или иного курса родного языка (с последующей сдачей экзамена/ов) определяется добровольным выбором на основании собственной критической оценки своих речевых возможностей и с учётом тех требований, которые предъявляют будущему специалисту данное профессиональное сообщество, характер предполагаемой работы и рынок труда. Не удивительно, что значительная часть студентов кровно заинтересована в посещении лекций и семинаров по родному языку и риторике, поскольку эти занятия способствуют более свободной и успешной коммуникации в разных сферах социального взаимодействия и тем самым повышают надежды каждого студента стать конкурентоспособным и максимально соответствовать высоким требованиям работодателей. Следует иметь в виду и такую преобладающую на Западе форму конкурсного отбора на «хорошую» работу, как интервью, когда претендент должен выдержать двадцати- или даже сорокаминутное собеседование по неизвестному ему сценарию (с одновременной видеозаписью происходящего), где ставится задача выявить, наряду с другими качествами соискателя, и его вербально-коммуникативные личностные особенности. В этой ситуации и становится ясно, насколько важно владеть родным языком в совершенстве, ведь это не только престижно, но и выгодно! Вот почему изучение родного языка в западных университетах имеет серьёзную мотивировку, носит массовый характер и представляет собой неотъемлемую часть системы высшего образования, работающей в согласии с современными образовательными технологиями.

А как обстоят дела с изучением русского как родного языка в российских вузах? Оправдывает ли себя введение, например, дисциплины «Русский язык и культура речи» в программу обучения студентов гуманитарных, медико-биологических и физико-технических специальностей? Можем ли мы при подготовке высококвалифицированных специалистов, прежде всего в гуманитарной сфере, обойтись без этого курса сегодня, когда резкое падение уровня элементарной грамотности и речевой культуры среди выпускников школ (да и в обществе в целом!) с горечью констатируется абсолютным большинством авторитетных вузовских преподавателей и учёных-словесников? Попробуем порассуждать на эту тему, опираясь на факты.

Является очевидным, что эффективность работы студентов по овладению знаниями и умениями в рамках, заданных Государственным стандартом, зависит от многих факторов: от объёма аудиторного времени, отведённого для этих целей конкретным вузом, от формы проведения занятий (лекции/практические), от количества студентов в аудитории, от оснащённости учебного процесса пособиями по дисциплине, от профессионализма и требовательности преподавателей, от стартового уровня студентов и степени их интеллектуально-психологической готовности к преодолению различных

трудностей на пути к новым знаниям, умениям и в целом к самосовершенствованию. Всего не перечислить и не рассмотреть с необходимой тщательностью. Выберем из приведённого лишь одну составляющую — последнюю и рассмотрим её в контексте широко обсуждаемого в последнее время компетентностного подхода применительно к обучению русскому языку как родному в системе подготовки специалиста-гуманитария. Для начала уточним, что именно в лингвометодике принято понимать под «компетентностным подходом». Суть этого ёмкого термина можно выразить в трёх основных положениях:

- формирование инструментальной компетенции, подразумевающей овладение нормами русской речи (включая её письменную и устную формы) и системой стилей для полноценного вербального взаимодействия в различных ситуациях;
- формирование лингвистической компетенции, подразумевающей достаточную осведомлённость в вопросах теории родного языка (например, иерархического строения, этапов и направления развития русского языка, особенностей его лексической системы, грамматики и т.п.), что предполагает знание структуры и отдельных её элементов, а также понимание законов их функционирования в современном литературном русском языке;
- формирование культурологической компетенции, подразумевающей осмысление русского языка как первоэлемента национальной культуры, как историко-культурного достояния, в котором отразилась судьба русского народа и система его нравственных ценностей, в том числе норм речевого поведения на протяжении многовековой истории до настоящего периода.

Нельзя не признать, что положения названного подхода исчерпывающим образом формулируют цели и задачи обучения языку «вообще», и обучения русскому как родному, в частности. Важно подчеркнуть, что сама по себе данная не «разделяется» на школьную и вузовскую части, она едина по отношению ко всем этапам образования и обучения языку-речи. Напрашивается вопрос: реализуется ли у нас сегодня этот разработанный специалистами компетентностный подход в своём целостном виде в системе школьного и/или вузовского образования? Дать положительный ответ, к сожалению, весьма затруднительно. Даже если в каких-то образовательных учреждениях такие попытки и предпринимаются, то нужного результата в широком масштабе они пока не принесли. Налицо скорее иные — негативные — тенденции. Об этом свидетельствуют не только ежедневные наблюдения за речевым поведением молодёжи в разных ситуациях официального и неформального общения, но и данные проведённых исследований, в частности, локального лингвосociологического обследования студентов нескольких гуманитарных вузов Санкт-Петербурга, которое было предпринято автором настоящей статьи. Обследование было направлено в первую очередь на выявление «стартового уровня» студентов младших курсов, приступавших к изучению курса «Русский язык и культура речи». Предполагалось получить вербальную информацию, которая наглядно демонстрирует отдельные фрагменты более общей картины, говорящей, с одной стороны, об уровне конкретных знаний родного русского языка (из разных частей школьного курса), с другой стороны, дающей представление об особенностях языкового сознания нынешних выпускников российской средней школы. Сформулированная таким образом цель работы поставила, в свою очередь, две задачи. Первая из них — это уточнение и конкретизация той «зоны непонимания и незнания», которая не только отражает связь с тремя видами лингвистической компетенции, но и характеризует языковое сознание личности, а вторая — проверка некоторых базовых «остаточных» знаний по грамматике русского языка, которые должны быть заложены школьным обучением и укоренены в языковом сознании рядового носителя языка, и прежде всего молодого человека, ставшего студентом гуманитарного вуза.

Так, учащимся I-II курсов, пришедшим на первое занятие курса «Русский язык и культура речи», предлагался для анонимного заполнения опросный лист с несколькими заданиями. Требовалось ответить на ряд несложных лингвистических вопросов по русскому языку (например, отметить в списке незнакомые слова, объяснить значения нескольких слов и фразеологизмов, определить часть речи выделенного в предложении слова и подобное). В эксперименте участвовало 97 человек, большинство из которых (около 80%), как это явствует из анкетной части опросника, обучались в петербургских школах и сдали ЕГЭ по русскому языку. Анализ полученных ответов показал, что значительная часть опрошенных молодых людей не справилась с предложенными заданиями. Приведу лишь некоторые примеры с последующими выводами, сделанными на основании проведённого эксперимента.

1. Задания на выявление особенностей в соотношении активной и пассивной лексики в личном «тезаурусе» студента-первокурсника показали, что лексикон студентов характеризуется известной суженностью, ограниченностью, в нём явно недостаёт лексических единиц книжного характера с абстрактным значением, в том числе и тех, которые сегодня широко употребительны в газетно-журнальной публицистике и в СМИ. Например, более 50% опрошенных признались, что не знают и/или «никогда не слышали» таких слов, как *легитимный, паритет, холокост*; около 30% так же оценили и другие примеры — *брифинг, саммит, сепаратизм* (правильность понимания предложенных слов в этих заданиях не контролировалась). По свидетельству самих опрошенных, им неизвестны или не вполне ясны значения менее частотных слов из другой сферы употребления (публицистика, художественная литература): *беллетрист, вешний, когорта, помпезный, узурпатор, эвристический, эшафот* (их не знает около 50% студентов), а слова *блажь, валежник, лорнет, потчевать* вызывают такие же затруднения почти у 40% опрошенных. Лишь единицы из 97 участников эксперимента отметили прилагательные *одиозный, превентивный* в качестве знакомых слов.

Проверка понимания лексического значения единиц была заложена в задании иного типа. Согласно инструкции, если слово или устойчивое словосочетание было известно студенту, то следовало написать, что оно означает. Наряду с корректными ответами, обнаружилось и много ошибок, а иногда и нелепостей. Это касалось даже тех лексических единиц, которые, как представляется, являются весьма употребительными в образовательных учреждениях, в том числе, наверное, и в школьной среде, а значит, они должны быть тщательно «отработаны» на школьных уроках. Это касается, например, слово *невежда*. Это книжное существительное из старославянского языка (однокоренные слова с учётом чередований согласных — *(не) ведать, невежественный*) весьма актуально для любой ситуации, связанной с получением знаний, что, казалось бы, уже самим этим фактом делает его востребованным (и даже частотным) в общении с учащимися. Кроме того, слово *невежда* имеет прочную связь со своим паронимом — словом *невежа*, которое в свою очередь принадлежит стилистически сниженной разговорной речи, выражает актуальный смысл и значит употребительно в школьной среде. Логично предположить, что объяснение учителем значения одного из этих слов предусматривает обязательное «параллельное» объяснение значения и слова-паронима в рамках того же самого временного отрезка (с предостережением «не путать!»). Несмотря на кажущуюся азбучность описанной методической процедуры, она теперь, по-видимому, редко применяется в школьной практике. Опрос показал, что почти половина (!) сегодняшних студентов путают значения слов *невежда* — *невежа* и соответственно дают первому из них общее толкование «некультурный человек» (или варианты: «неаккуратный», «неблагодарный человек», «хам»). Буквенные различия двух этих паронимов не улавливаются учащимися, что приводит их к смысловой ошибке. Надо заметить, что дифференцирование схожих лингвистических единиц вызывает особые затруднения в любом коллективе учащихся, но в наибольшей мере этот недостаток характеризует особенности восприятия вербальной информации недоученными

школьниками (кстати, пониженное внимание к буквенному облику слова свидетельствует о явных упущениях в формировании орфографической грамотности). Похожий механизм семантических заблуждений и подмен открывается при знакомстве с попытками осмысления учащимися гуманитарных вузов такого книжного слова, как *честлюбие* (тот, кто читал «Войну и мир», хотя бы первый том эпопеи Л. Толстого, кто участвовал в обсуждениях «образа Андрея Болконского», вряд ли опростоволосится в определении значения этого существительного!) Нетрудно догадаться, что сегодня большая часть опрошенных в лучшем случае неточна в толковании данного слова, когда полагает, что это «любитель (!) честности», или «уважение честности», «правдолюбие». Для основной же части студентов (около 60%) значение слова предельно ясно, оно мотивировано для них прилагательным «чистый». Буквенный состав корня «чест» с гласной «е» не фиксируется сознанием, не принимается в расчёт и не наводит на нужные ассоциации с понятиями «честь, почести, слава». Поэтому сбой в понимании вполне предсказуем: банальное созвучие с корнем «чист» неминуемо приводит к массовому появлению у студентов таких грубых ошибок в толковании слова *честлюбие*, как «любовь к чистоте», «аккуратность» и т.п. Этот перечень можно продолжать долго. Массовый характер ложных толкований приходится на те лексические единицы, которые представляют книжные стили речи (что, конечно, неудивительно), в особенности этому подвержены слова с абстрактным значением (*рафинированный, чопорный, щёголь, огульно*). Крайне мало было выявлено точных или близких попаданий при толковании фразеологизмов, характерных для литературной разговорной речи. Смешно и даже стыдно узнавать, что выражение *семи пядей во лбу* многими ответившими осмысливается (если вообще делается такая попытка!) как «пожилой», «молодой», «несообразительный», «заумный», а фразеологизмы *на мякине не проведёшь, взять на пушку* большинство студентов вообще обошло молчанием. Что же касается последнего фразеологического выражения, то несколько человек, как говорится, ничтоже сумняшеся, указали своё понимание смысла: «приметить», «следить», «наставить дуло» (вместо «обманывать»). Причиной заблуждений опять стало смешение частично созвучного и совпадающего (взять на пушку — взять на карандаш/на заметку; «пушка» — «мушка», взять на мушку, то есть «прицелиться»). Сказывается, конечно, и отсутствие собственного опыта в использовании этих единиц. Справедливости ради следует признать, что несколько удачных толкований каждого из предложенных примеров тоже удалось обнаружить, но процент точных ответов невелик.

Таким образом, анализ данных эксперимента с позиций психолингвистики показывает, что отсутствие сформированного навыка дифференцировать похожие, но различающиеся элементы языка, с одной стороны, а также недостаточность представленных в лексиконе родного русского языка слов книжных стилей с абстрактным значением, с другой, являются гранями одного явления, вызванного недоразвитием речевых функций левого полушария мозга. Именно левое полушарие «отвечает» за работу тех вербально-мыслительных механизмов, которые связаны с научением языку и с процессом извлечения лингвистической информации в процессе чтения.

2. Продолжим знакомство с результатами эксперимента и перейдём к заданиям иного типа, контролирующим знание литературных норм, в частности норм произношения. Задание предлагало студенту выбрать из двух вариантов произношения одного и того же слова лишь нормативный (литературный) вариант, а второй, демонстрирующий типичную произносительную ошибку, следовало зачеркнуть. Предлагался перечень из 18 пар частотных слов современного русского языка. В итоге были получены 25% неправильных ответов, вызванных незнанием места постановки ударения в словах, традиционно трудных для озвучивания. Наибольшее количество ошибок акцентологического характера выпало на долю таких слов, как *баловать, газопровод, жалюзи, заем, квартал, оптовый*. И в этом случае обнаружились очевидные

пробелы в знаниях школьников того базового материала, который заложен в тесты ЕГЭ и который, стало быть, надлежало выучить ещё в период подготовки к этим испытаниям.

3. Завершим обзор результатов лингвосоциологического обследования студентов гуманитарных вузов, рассмотрением заданий грамматического характера. Результаты выполнения этих заданий вчерашними школьниками являются без преувеличения шокирующими. Драматизм ситуации заключается в том, что не менее половины опрошенных (около 50%!) не в состоянии безошибочно справиться с элементарным анализом грамматических единиц родного языка (что под силу весьма успешно сделать иностранным учащимся в конце второго года обучения РКИ). Спустя лишь несколько месяцев после сдачи ЕГЭ, студенты гуманитарных вузов не могут в массе своей определить формы падежа существительных и соотнести обычные слова русского языка с той частью речи, которой они принадлежат. А ведь грамматика русского языка — это не только база, основа нашего языка, но и его стеновая хребет, это корень и ствол всего языкового древа. Если даже такое фундаментальное знание не укоренено должным образом в сознании носителей русского языка, что же тогда вообще составляет сущность знаний и представлений о родном языке?! Да и реально ли полноценным образом овладевать другими гуманитарными дисциплинами, например, иностранными языками, если не понимаешь системы родного?

Раскрывая некоторые подробности, отмечу, что проверка морфологических знаний обнаружила фактический провал в способности определить падеж существительных (около 50% ошибок), несколько лучшее положение с определением частеречной принадлежности слова, где количество неправильных ответов составляет 30% от общего числа. Если говорить о знании системы русских падежей, то нужно признать, что хуже всего студенты опознают формы винительного падежа существительных, которые смешивают то с формой именительного падежа, то предложного, а то и со всеми оставшимися. Особенно показательной в этом отношении оказалась словоформа *на помощь* в предложении: «Не надейтесь *на помощь* со стороны». Падеж выделенного курсивом существительного с предлогом подавляющим большинством участников эксперимента определён неверно, если вообще определён. Многие вообще отказались от самой попытки сказать на сей счёт что-то определённое. Не лучше дело обстояло и с характеристикой падежной формы *в лесу*, которая была включена в состав следующего предложения: «Мы гуляли *в лесу*». Испытуемые утверждали, что выделенное существительное стоит в форме дательного падежа (такой ответ характерен для большинства ошибочных ответов), кое-кто полагал, что это творительный или винительный падежи. Нашлись и такие, кто принял эту классическую форму предложного падежа за форму именительного падежа!

Наиболее сложной для понимания студентами частью речи опять же является существительное, а также наречие, хотя немало ошибок вызвало и прилагательное *олимпийский* (некоторые студенты усмотрели в этом слове существительное, местоимение, наречие и даже глагол). Одним из самых «загадочных» слов для определения части речи оказалось существительное *Литва* в следующем предложении: «Судил матч арбитр из *Литвы*». Большая часть тех, кто не знал правильного ответа, вообще ничего не написала по поводу этого слова, ну а некоторые заблуждающиеся указали, что это местоимение (или наречие).

Всё сказанное свидетельствует о серьёзной недоработке массовой школы в обучении молодёжи родному русскому языку. Данное явление имеет системный характер. Само собой разумеется, что вопрос относительно реализации компетентностного подхода к обучению русскому языку в школьной практике переводится в область «сослагательного наклонения». Это не значит, что в стране (или в Петербурге) нет образцовых средних учебных заведений, где выпускники получают полноценные знания. Они есть, но их непростительно мало, чтобы противостоять той лавине образовательно-педагогического «брака», которая не первый год накрывает всю нашу систему образования и которая

предопределяет, мягко говоря, невысокий общий уровень развития наших абитуриентов и студентов вузов.

Отсутствие надлежащей базы в знаниях (как и умениях), касающихся родного русского языка, особенно заметно в вузах гуманитарной направленности, где совершенное владение родным языком является важнейшим показателем профессиональной состоятельности дипломированного специалиста. Всё то, что оказалось недоделанным в школе, необходимо восполнять обучением в вузе. Вузы, включившие в программу обязательного обучения студентов лингвокультурологический курс «Русский язык и культура речи», можно уподобить последней цитадели, которая пытается защитить нас и пространство русского языка от угрозы поглощения повальной безграмотностью, невежеством и масскультом. Именно вузы, даже в условиях острого дефицита отведённого для изучения этой дисциплины аудиторного времени, благодаря системному характеру изучения дисциплины, способны в большинстве случаев ощутимым образом положительно влиять на языковую личность, поскольку сама программа учебного курса «Русский язык и культура речи» требует обращения как к теоретическим, так и к практическим вопросам существования и функционирования русского языка. Процесс совершенствования навыков владения родной речью на основе расширения границ теоретического знания, сосредоточенного освоения лингвокультурологического материала и умело организованного тренинга означает, по признанию учёных, совершенствование мышления в целом. Развитие спаянных воедино речевых и мыслительных процессов, их взаимозависимость должна в обязательном порядке учитываться и всеми, кто имеет отношение к педагогической деятельности и к организации образовательного процесса. Вот почему вузовские курсы русского языка должны быть широко представлены в учебном плане любого образовательного учреждения высшего профессионального образования, особенно гуманитарного. При этом вуз должен быть готов предложить своим студентам как обязательные, так и факультативные дисциплины, предусматривающие коррекцию и совершенствование отдельных речевых умений и навыков, которые особенно необходимы будущим специалистам-гуманитариям в той или иной узкопрофессиональной сфере. Особое внимание следует уделять таким аспектам обучения родному языку, которые являются сопряженными с вербальной стороной в деле овладения искусством публичной речи, а также и риторическими жанрами, которые подразумевают не только подлинно высокий уровень культуры русской речи, культуры мысли, но и сформированность лингвистической и коммуникативной компетенций.