

РАЗДЕЛ IV

РУССКАЯ УСТНАЯ И ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ И АСПЕКТЫ ЕЁ ИЗУЧЕНИЯ



Н. А. Аксарина, г. Тюмень

НЕРАЗЛИЧЕНИЕ ГРАНИЦ СОБСТВЕННОЙ РЕЧИ В ТЕКСТАХ СОЧИНЕНИЙ ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК КОММУНИКАТИВНАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Неразличение обучающимися в самостоятельном письменном тексте, оперирующем цитатами или создаваемом по впечатлениям другого текста, границ собственной речи — в методике обучения русскому языку проблема как будто не новая. Традиционно на эту проблему принято обращать внимание лишь в контексте формирования у школьников пунктуационно-синтаксических компетенций, необходимых для корректного выражения и оформления прямой и косвенной речи. Потому и к её решению методика подходит исключительно с позиций идентификации грамматических и пунктуационных показателей прямой, не собственно прямой и косвенной речи: в качестве способа устранения проблемы предлагается только освоение соответствующего комплекса правил.

Однако систематический анализ текстов сочинений единого государственного экзамена по русскому языку позволяет увидеть, что в действительности проблема неразличения обучающимися границ собственной и чужой речи далеко выходит за рамки частной пунктуационно-синтаксической грамотности отдельного школьника: она значительно серьёзней, корни её глубже, причины разнообразнее и лежат отнюдь не в области владения либо невладения правилом. В этом отношении смешение способов пунктуационного оформления прямой и косвенной речи — едва ли не самая малая составляющая общей проблемы.

Изучение текстов сочинений ЕГЭ по русскому языку убеждает в том, что наибольшую трудность для обучающихся представляет необходимость отличать слово автора исходного текста от собственного слова. Конечно, нередко старшеклассники при попытке оттолкнуться от мнения автора исходного текста или сослаться на это мнение в своих собственных рассуждениях прибегают либо к подробному пересказу текста, либо к избыточной цитации — однако при этом и в пересказе, и в процессе цитирования сохраняется понимание различий между своим и чужим словом [1, с. 18-19]. О неразличении границ своей и чужой речи следует говорить в том случае, если обучающийся включает размышления автора от первого лица в контекст собственных размышлений без формально-семантических показателей смены носителя речи, то есть неосознанно присваивает

себе авторское «Я». При этом обычно личным местоимением «Я» в сочинении обозначаются разные субъекты речи — и автор исходного текста, и ученик-интерпретатор. Смешиваются носители речи и в использовании вводных конструкций (особенно с семантикой отношения к сообщаемому), и в передаче биографических фактов и воспоминаний — и т. п.

Сравним, например, фрагмент одного из исходных экзаменационных текстов прошлых лет и соответствующий ему фрагмент сочинения школьника.

Исходный текст: *«(16) В каждом человеке две сущности, в каждом есть верх и низ, «природа» и дух, между ними идёт постоянный диалог, нередко он перерастает в борьбу. (17) Дело культуры — не пресмыкаться в нижних этажах натуры, не потакать нашим слабостям, низменным тяготениям и дурным привычкам, но помогать тому, чтобы натура служила духу, а не наоборот.*

(18) Цивилизация служит удобству, культура требует труда. (19) Леонид Хейфиц недавно сказал жёстко и прекрасно: высокую культуру надо навязывать! (20) Мне скажут: а как же свобода? (21) А я отвечу: когда твой ребёнок упрямо идёт на красный свет — тащи его за шиворот, и никакой свободы! (22) Свобода — положительная ценность только тогда, когда она в системе других ценностей. (23) А когда свобода подменяет собой все другие ценности, когда остаётся одна, она истребляет всё вокруг — и себя тоже. (24) Как террорист-камикадзе...» (В. С. Непомнящий).

Фрагмент текста сочинения: *«Если посмотреть так, как автор прочитанного текста, то в каждом человеке есть две сущности, между которыми идёт постоянный диалог и борьба. Дело культуры не потакать нашим слабостям, а нужно, чтобы натура служила духу. Культура требует труда. Леонид Хейфиц недавно сказал жёстко и прекрасно: высокую культуру надо навязывать! Мне скажут: а как же свобода? А я отвечу: когда твой ребёнок упрямо идёт на красный свет — тащи его за шиворот, и никакой свободы! Поэтому я считаю, что автор данного текста прав и что свобода может истребить сама себя, как террорист-камикадзе».*

Очевидно, что во фрагменте сочинения наблюдается, несмотря на наличие указаний на собственную позицию («Поэтому я считаю, что автор данного текста прав») и позицию автора исходного текста («Если посмотреть так, как автор прочитанного текста, то»), помимо неразличения собственных и чужих высказываний — большие части высказываний исходного текста воспроизведены без кавычек и ссылок, — явное смешение границ собственного и чужого «Я». Это ярко обнаруживается на уровне употребления личных местоимений: в высказываниях «Мне скажут: а как же свобода?» и «А я отвечу: когда твой ребёнок...» представлено «Я» автора исходного текста, воспринимаемое учеником как своё собственное, а в высказывании «Поэтому я считаю, что автор данного текста прав» выражено подлинное «Я» обучающегося. Неразличение своего и чужого в речи обучающегося наблюдается также в присвоении чужого коммуникативного опыта и оценки этого опыта — в дословном воспроизведении высказывания В. Непомнящего, содержащего косвенную цитату Леонида Хейфица и авторскую оценку этой цитаты.

Регулярность подобных явлений в письменной речи современных старшеклассников позволяет усмотреть в этом не столько отражение личных речевых недостатков отдельных учеников, сколько следствие ряда системных методических недочётов.

Собственно, способность различать свое и чужое слово, определять границы собственной речи в процессе создания монологического высказывания — один из аспектов коммуникативного контроля (наряду с речевой памятью, осознанным владением речевыми и речекультурными нормами, владением навыками синонимической замены, спонтанной языковой игры и т. д.) [2, с. 15-16]. Из этого как будто следует, что при работе над устранением ошибок, связанных с неспособностью школьника различать свою самостоятельно генерированную речь и речь чужую, воспроизводимую как свою, должны быть эффективны задания, ориентированные на развитие навыков коммуникативного контроля. Такие задания теперь в достаточном количестве представлены в учебно-методических комплексах по русскому языку, составленных в соответствии с ФГОС для начальной и основной школы. Это, например, задания, требующие сопоставительной, реконструктивной и конструктивной работы с исходным и вторичным текстом и направленные на аннотирование, реферирование, переложение, восстановление пропущенных фрагментов текста по коммуникативным и семантическим показателям и т. п. При аналитической работе по материалам сочинений эффективны задания, требующие графического выделения совпадающих фрагментов

в исходном и вторичном (созданном школьниками) тексте и перефразирования буквальных совпадений с учетом смены субъекта речи. При этом формулировки заданий могут быть следующими: *Укажите фрагменты исходного текста, совпадающие полностью или частично с фрагментами сочинения. Какие мысли и чувства выражены в этих фрагментах? Какими языковыми средствами они выражены в исходном тексте? Кому принадлежат эти мысли и чувства в исходном тексте? Что в исходном тексте указывает на принадлежность этих мыслей и чувств автору (субъекту речи)? Найдите подобные показатели субъекта речи в тексте сочинения. Все ли из них указывают на то, что названные мысли, чувства, впечатления принадлежат автору исходного текста? Что нужно изменить в тексте сочинения, чтобы мысли и чувства автора исходного текста передавались в сочинении корректно — как принадлежащие автору?*

Однако для того чтобы от работы подобного рода был стойкий методический эффект, чтобы представления о значимости своего и неприкосновенности чужого слова, сформированные при анализе конкретных текстов, могли закрепиться в сознании ребенка как устойчивые экстраполируемые (переносимые на условия работы с любыми другими текстами) навыки, необходимо методически осмыслить причины возрастающей частоты ошибок, связанных с неразличением своей и чужой речи.

Думается, что эти причины лишь отчасти лежат в предметно-методической области, а в основном — в речекультурной и воспитательной, поскольку такие ошибки более всего свойственны детям из семей со сниженной речевой культурой, имеющим дефектную, тематически и коммуникативно ограниченную речевую практику. Однако именно в предметно-методической области возможна активная педагогическая коррекция в ходе поурочной деятельности подобных последствий ущербного речевого воспитания ребенка в семье.

Так, в сфере предметных компетенций одной из вероятных причин неразличения границ собственной и чужой речи представляется смешение навыков, вырабатывающихся у обучающихся в процессе лингвистической работы с принципиально разными жанрами — сочинением-рассуждением и изложением от первого лица. Оба эти жанра, будучи представленными в структуре одного экзамена (ОГЭ по русскому языку в 9 классе), в ходе подготовки к экзаменационным испытаниям осваиваются обучающимися интенсивно и одновременно, что само по себе уже провоцирует в сознании школьников со сниженной речевой культурой смешение языковых черт, связанных с выражением субъекта речи в сочинении и изложении. Заметим, что, по условиям экзамена, в основе сочинения-рассуждения, где основной субъект речи — сам обучающийся, лежит чужой исходный текст, а изложение, в котором основной субъект речи — автор исходного текста, должно содержать элементы сочинения, то есть «свое слово» школьника. Кроме того, используемые педагогами в процессе подготовки обучающихся к экзамену контрольно-измерительные материалы и специализированные пособия воспроизводят структуру экзамена и предлагают для сочинения-рассуждения и для изложения не один и тот же текст, а разные тексты, и сознание ребенка, сосредоточившись на различиях в исходном текстовом материале, преимущественно игнорирует языковые — коммуникативные и грамматические — различия в выражении субъекта речи в этих жанрах. Такая же специфика восприятия исходного текста сохраняется у школьников и впоследствии — при подготовке к ЕГЭ в 11 классе. Всё указанное в значительной мере провоцирует рост в текстах сочинений логических, речевых и грамматических ошибок, обусловленных неразличением в построенном высказывании своего и чужого.

В свете сказанного методически грамотным представляется по возможности дифференцировать подготовку обучающихся к сочинению-рассуждению по прочитанному тексту и к изложению с элементами сочинения, оставляя школьникам достаточно времени для усвоения речевой специфики каждого жанра. Считаем, что уместно также не предлагать как при подготовке к экзамену, так и на экзамене для изложения от первого лица исходные тексты, в жанровом отношении близкие к тем, что предлагаются для сочинения-рассуждения — фрагменты очерков, эссе, лирических миниатюр, рассказов, где фигурирует автор-рассказчик. Личный педагогический опыт позволяет полагать, что в ходе подготовки к экзаменам методически эффективна работа над сочинением-рассуждением и изложением с элементами рассуждения не по разным (как в структуре экзамена), а по одному и тому же тексту: в этом случае одинаковый исходный текстовый материал даёт обу-

чающимся возможность сравнить в коммуникативном и грамматическом отношении производные разных жанров — и более всего способы передачи информации о субъекте речи. Кроме того, неизменно высокую эффективность имеют упражнения реконструктивного типа, требующие перестроить текст так, чтобы его грамматические и семантические особенности позволяли изменить носителя речи.

Литература

1. Аксарина Н. А. Использование презентативного потенциала лексикона в письменной речи старшеклассников (на материале текстов сочинений ЕГЭ) // Теория и практика современной науки: материалы XII Международной научно-практической конференции, Т. 2, г. Москва, 29-30 декабря 2013 г. / Науч.-инф. издат. центр «Институт стратегических исследований». М.: Изд-во «Спецкнига», 2013. С. 18-24.
2. Аксарина Н.А. Проявление навыков коммуникативного контроля в текстах сочинений ЕГЭ // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 11-14 ноября 2013 г., 2013. Т. 1. С. 15-17.

С. Н. Антонова, г. Тюмень

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ РУССКОГО КОМПЬЮТЕРНОГО ДИСКУРСА

Интерес к изучению дискурса на современном этапе научного развития неуклонно растет, учет дискурсивных параметров в лингвистике позволяет вскрыть глубинные механизмы развития и функционирования языковых систем.

Национально-специфические особенности терминологической системы русского компьютерного дискурса обуславливаются влиянием англоязычного компьютерного дискурса.

Развитие компьютерных технологий повлекло за собой необходимость создания номинаций для обозначения компьютерных реалий. Родиной таких технологий является Америка, и не удивительно, что технические новинки получают английские же названия. В настоящее время в крупных городах США расположено около 2000 компаний, так или иначе связанных с разработками в электронной компьютерной промышленности. Эти компании владеют сетью исследовательских центров, в которых работают 3500 ученых, занимающихся разработкой новых компьютерных технологий. Значительная часть бюджета Америки расходуется на финансирование научно-исследовательской деятельности, как состоявшихся ученых, так и тех, кому еще предстоит внести свой вклад в развитие электроники и компьютерных технологий. Большинство таких ученых выпускаются из стен Стенфордского университета. Результатом совместной работы американских ученых центра Silicon Valley является появление нового технологического компьютерного оборудования и, соответственно, появление названий этого оборудования. Названия рождаются чаще всего в процессе работы над изобретениями и почти всегда закрепляются над ними, переходя в разряд компьютерных терминов. Общество же вынуждено пользоваться этими терминами.

Большая часть английского компьютерного дискурса образуется в результате вторичной номинации, то есть в качестве имени для нового обозначаемого используется уже существующая в языке лексическая единица. В результате вторичной номинации появились такие компьютерные термины, как *memory*, *format*, *surf*, *compatibility*, *mouse*, *support*, *notebook*, *port*, *configuration*, *performance* и другие. Выполняя номинативную функцию, слова, ранее относившиеся к общелитературным, становятся единицами компьютерной терминологической системы. Они обозначают понятия