

О содержании школьного курса «Русский язык» и тестовом способе его представления на экзаменах

Н. Голев,
профессор кафедры русского языка Кемеровского
государственного университета, председатель правления Ассоциации
лингвистов-экспертов «Лексис»

В последнее время необходимость усиления в школьном языковом курсе акцента на практическое владение языком и подчинения этому аспекту теоретических знаний о языке ощущается многими теоретиками, методистами, учителями. Эти акценты, в частности, видны в объяснительных записках фактически всех программ для общеобразовательных школ и в характере предлагаемых схем реализации данных программ: в отборе соответствующих тем, связанных с риторикой и культурой речи, степени подробности их разработок, объёме часов для их осуществления. Тем не менее, влияние прежних традиций в них достаточно ощутимо. Так, по-прежнему акцентируется орфографо-пунктуационная сторона письменной речи, вольно или невольно подчиняя себе собственно теоретическую модель русского языка в силу особенностей орфографических и пунктуационных правил. Эта модель в той или иной мере искажается на их фоне: порождается специфическая избирательность теоретических тем и особый характер их проработки, чем, разумеется, новые риторические традиции существенно сдерживаются. Предстоит трудная и, нужно полагать, долгая работа, чтобы новая лингводидактическая тенденция перешла из области деклараций в сферу школьной повседневности.

Данная статья — один из шагов в этом направлении. Мы рассчитываем на вне-

дрение в школьную практику выпускного экзамена с новым содержанием. Экзамены (текущие, выпускные, вступительные) по принципу обратной связи способны оказать на учебный процесс определённое воздействие, поскольку обязывают учителей организовывать его в соответствии с заложенными в экзаменах установками (содержанием, требованиями, критериями оценки).

Говоря о содержании, мы не предполагаем выхода за рамки имеющихся программ; речь пойдёт лишь об усилении практико-риторических акцентов в школьном курсе русского языка, декларируемых в разных программах (ср.: «в соответствии с целью обучения усиливается речевая направленность курса... теория приближена к потребностям практики; она вводится для того, чтобы помочь учащимся осознать свою речь, опереться на речеведческие знания как на систему ориентиров в процессе речевой деятельности, овладеть навыками самоконтроля»). Однако ещё раз отметим, что существует настоятельная потребность сделать такие общие установки и пожелания «легитимными» и «узальными» в системе повседневной реализации учебных программ поскольку новые риторические традиции ограничиваются сложившимися представлениями о назначении курса «Русский язык в школе».

Предлагаемое нами содержание выпускного (для разных классов) экзамена в форме тестирования (письменного или компьютерного) строится, исходя из принципов целостности и системности экзаменационной работы, «экзаменационный образ» которых, на наш взгляд, способен ослабить позиции однобокого орфогра-

фоцентризма в представлениях о грамотности и культуре речи.

В первую очередь их обеспечивает сосредоточение всех заданий на одном тексте, подвергающемся комплексному, многоаспектному рассмотрению. Таким образом, экзамен представляет собой последовательную аналитическую работу, на заднем плане которой стоит синтез языковой модели, формирующей данный текст как системно организованное единство. Система тестовых заданий такого рода базируется на осознанном стремлении преодолеть тенденции, проявляющиеся во многих известных нам тестах по русскому языку и литературе. В них весьма явно прослеживается либо тематическая узость подбора заданий, либо (при стремлении преодолеть узость) случайность их выбора, определяемого приемлемостью для составления теста.

Наши тесты ориентируют на преодоление недостатков изучения русского языка «по частям», «по темам», распределяемым по классам, и т.п.; такой подход неизбежно деактуализирует темы (и, соответственно, элементы языка!), не изучаемые на данном этапе. Но русский язык целостен, им нельзя владеть по частям; каждое речевое произведение активизирует все уровни и планы языка. Мы полагаем, что если на ежегодных выпускных экзаменах будет воспроизводиться целостный срез текста (и, следовательно, языковой способности) с учётом необходимости изменений, возникающей по мере «взросления» ученика, то это также может стимулировать целостное изучение русского языка в каждом классе.

Итак, главный системообразующий признак в нашем тесте — учёт разных сторон и уровней языковой способности учащегося. Структура данной способности соответствующим образом реализуется в иерархическом расположении заданий,

последовательном их представлении в тесте. Логика их следования определяется движением речемысли от глубинных уровней к поверхностным, от целостной оценки текста к поэлементной, от анализа единиц высших уровней к анализу единиц низших уровней (в последовательности: текст в целом, фрагменты текста, предложение, слово, морфемный состав, фонетическая структура; пунктуация и орфография «вкрапливаются» в соответствующие темы).

Важный момент системности заданий теста — выдвижение на первый план смыслостилистического (риторического) блока заданий, тогда как блок формально-грамматических заданий (в том числе орфографо-пунктуационных) следует после него, что соответствует основному направлению владения языком — от смысла к тексту. В некоторых, на наш взгляд наиболее важных и интересных заданиях, содержание обоих блоков совмещается и тем самым в них реализуется идея единства функционально-семантической и формальной сторон языка. Скажем, вопрос: «Что изменится в смысле контекста, если форму слова «поднявши» заменить на «подняв»?» предполагает актуализацию чувства стилистической принадлежности форм деепричастия. Таким образом, формируется нетрадиционная для школы иерархия ценностей: учителю (и через него ученику) инспирируется идея высокой значимости собственно содержательной стороны языка и речи и её детерминирующий характер по отношению к формальной стороне, подчинённость средств — функции, элементов — принципам организации целого. Впрочем, сугубо практическая направленность теста, предполагающая принцип «от простого к сложному», может оказаться более значимой для экзамена с его контролирующей функцией.

ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ

Именно смыслостилистический блок заданий представляет для учеников наибольшую трудность: навыков работы с ним у них мало. Наши первые опыты тестирования по очерченным принципам определённо показывают тяготение средней школы к формально-грамматической (аксиоматической) модели обучения русскому языку, что, в свою очередь, говорит о настоятельной необходимости её переориентации в данном аспекте, ибо ценность речи в первую очередь заключена в смысловых и риторических компонентах. Так, например, в известных постулатах Грайса сформулированы общечеловеческие нормы коммуникации — информативность, истинность, релевантность и ясность выражения.

В соответствии с основными тезисами когнитивной лингвистики в состав базы знаний, актуализируемых в языковой деятельности, включены следующие элементы:

1) языковые знания и среди них а) знание языка — грамматики с фонологией, дополненные знанием композиционной и лексической семантики, б) знания об употреблении языка и в) знание принципов речевого общения;

2) внеязыковые знания: а) знание о контексте и ситуации, знание об адресате и б) общефоновые знания, т.е. знания о мире — событиях, состояниях, действиях.

Такого рода ценности и должны стать главными презумпциями школьных языковых дисциплин и, соответственно, выпускных экзаменов. Традиционный курс русского языка в средней школе на практике реализует подобные требования непоследовательно, отдавая приоритеты формальным знаниям и одному типу правильности речи (в основном, письмен-

ной), а именно — орфографическому и пунктуационному.

Проводником новых критериев в школьном курсе могут и должны быть разные типы экзаменов. Тестирование, в силу его универсальности и богатых лингводидактических возможностей, привлекло нас в этой связи в наибольшей мере. Тестирование является именно формой, одной из возможных форм экзамена, а компьютерное тестирование — её разновидностью.

Тестирование имеет свои достоинства:

- гибкость, приспособляемость ко многим требованиям, уровням, условиям;
- наличие потенциала использования разнообразных типов заданий (при одновременной возможности однотипного их набора, обеспечивающего равные условия и права всем сдающим экзамены; справедливость и объективность тестирования — важный психологический фактор);
- возможность предварительной апробации вариантов и объективного обобщения результатов, а также корректировки заданий на этой основе.

Ко всему этому нужно добавить творческий характер составления тестов, стимулирующий основательную подготовку учителя: широкий диапазон форм заданий позволяет составителю использовать все теоретические и практические возможности школьного курса. Важны здесь и такие дидактические моменты компьютерного тестирования, как современность и актуальность данной формы в нашем обществе на данном этапе его развития.

Разумеется, у компьютерного тестирования есть и свои ограничения, в частности, у него недостаточные возможности для использования заданий, связанных с творческим владением язы-

ком при продуцировании собственной речи. Однако по поводу последнего следует сказать следующее: во-первых, наши тесты ориентируют на измерение понимания (чувственного, логического) текста и его компонентов во всех их измерениях и умения анализировать тексты с применением лингвистического аппарата. Понимание — это фундаментальный компонент языковой способности, и тест на его основе может претендовать на универсальный способ контрольного среза знаний, умений, навыков. Добавим к этому же: восприятие и понимание текста, преимущественно проверяемые в предложенной нами системе тестирования, являются в определённой мере зеркальным отражением механизма продуцирования речи (равно как и наоборот). Во-вторых, ничто не препятствует сочетать тестирование с другими формами контроля, так же как и совершенствовать саму систему тестирования, у которой для этого есть немалый потенциал.

Предлагаемый далее вариант тестирования с заданным списком ответов, из которого надо выбрать один правильный, является простейшим, но даже в этом варианте его функциональные возможности, как показывает наш опыт его использования, достаточно велики: объективно более сильные ученики и абитуриенты, как правило, набирают больше баллов, чем более слабые. Данная форма при грамотно составленном тесте и правильном проведении тестирования оставляет мало места незакономерным результатам, сколько бы ни говорили её противники о возможности случайного угадывания точного ответа. При этом, мы уже не ведём речи о том, что способность «угадывания» сама по себе тоже является важным компонентом интеллектуальных возможностей учащегося, поскольку вытекает из интуиции,

также, кстати, подлежащей развитию в школе.

Проблемы экзаменационных форм, несомненно, очень важны, но содержательные компоненты экзамена, тем не менее, должны быть определяющими. В этой связи мы считаем важнейшим из них (в плане экзамена) именно критерии оценки, их иерархию, о чём мы говорили ранее. Они могут и должны реализовываться на письменных и устных экзаменах, проводимых в самых разных формах, в том числе традиционных — изложениях, сочинениях, которые в настоящее время оцениваются преимущественно на основе орфографо-пунктуационных критериев, а не всего диапазона лингвистической культуры. И именно во внедрении новых критериев мы видим конечную цель предлагаемой системы экзаменов.

В связи с этим остановимся на вопросе соответствия системы экзаменационного контроля той структуре школьного курса «Русский язык», которая касается его разделения на теорию и практику (см., например, широко используемый в нашей школе цикл учебников под редакцией В.В. Бабайцевой). Говоря об устном экзамене, мы имеем в виду не традиционный «устный» экзамен, который, по сути, есть не что иное, как экзамен по теории русского языка; он противопоставлен изложению и сочинению именно в параметре «теория — практика языка». Для существа же теоретического экзамена не важно, в какой форме — письменной или устной — будут освещены учеником вопросы типа «Бессоюзное сложное предложение» или «Существительное как часть речи». На наш взгляд, собственно устная речь (вообще говоря, первичная по отношению к письменной) ещё не стала обычным предметом учебного курса «Русский язык» в школе, хотя в программах её изучение неизменно декларируется. Поэтому вопрос

ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ

об экзамене «Устный русский язык» (в подлинном смысле этого термина) исключительно злободневен, если, разумеется, относиться к экзамену серьёзно, видя в нём важный стимул организации учебного процесса. Нетрудно представить его формы, которые органически дополнили бы традиционные экзамены (изложение и сочинение и т.п.) и тестирование. Это, например, могут быть: устное изложение (пересказ), устное сочинение (монолог на заданную тему), диалог с учителем (в том числе по темам, заданным текстами для изложений, сочинений, или устное обоснование выбора варианта решения при компьютерном или письменном тестировании). Такое совмещение важно в том плане, что устная и письменная речь не должны противопоставляться; вместе они есть функциональные разновидности одной динамической системы, именуемой «русский язык».

Системным по этой причине должен быть и «идеальный» экзамен по русскому языку, который, на наш взгляд, может представлять собой единство, с одной стороны, традиционных письменных работ и пока нетрадиционных устных (обе формы имеют целью измерение качества

практического владения речью) и, с другой стороны, — тестирования предлагаемого нами типа, предметом которого является рефлексивное, осознанное отношение к русскому языку и речи (имеются в виду разные степени осознанности: от ситуативно-рефлексивной до системно-теоретической). Системность внешнюю может обеспечить один базовый текст для всех трёх экзаменов, системность внутреннюю — единство критериев оценки, исходящих из ценностей, представленных нами выше. Тестирование выражает эти ценности соотношением и расположением соответствующих заданий. Разработка полной системы такого синтетического экзамена — вопрос особый, отдельный от данной статьи (и, заметим, открытый для лингводидактики вообще).

Ещё раз подчеркнём: экзамен, сколь совершенен он бы ни был, в рамках нашей концепции — не самоцель, он всего лишь знак нового содержания (основного предмета данной статьи); экзамен не должен быть подменой учебного процесса, но может быть эффективным стимулом его организации и его достойным завершающим компонентом. **ПТ**