

ПРИЧИНЫ И МЕХАНИЗМЫ РЕЧЕВЫХ СБОЕВ НА ПИСЬМЕ

(на материале учебно-научных текстов
носителей русского языка)

Анализируются долгосрочные и ситуативные причины возникновения отклонений от речевого стандарта в письменной речи носителя языка, создающего учебно-научный текст. Выявляются механизмы типичных аграмматизмов, предлагается классификация частотных ошибок и некоторые приемы расширения стимульного материала, предполагающие постепенную коррекцию навыков академического письма.

Ключевые слова: речевая норма, речевая ошибка, речевой сбой, аграмматизм, лексические нарушения нормы, синтаксические нарушения нормы, чтение, письмо, понимание, имитация.

Учебный и научный письменный текст, адресованный читателю-специалисту, требует от пишущего умения грамотно излагать, анализировать и сопоставлять суждения предшественников, обоснованно подтверждать или опровергать существующие точки зрения на проблему, формулировать аргументы в защиту собственных положений. На практике цельный, связный, полный, убедительный, информативный, грамотный текст студенту удается создать не так часто¹. Логические и смысловые ошибки, речевые сбои, аграмматизмы, лексические нарушения, накладываясь друг на друга, порой мешают даже заинтересованному читателю распознать исходную мысль автора. Трудности возникают у пишущего не только в связи

Аннотация

1. Проблемные области в обучении первокурсника родному языку

¹ Как отметила С. М. Евграфова 24 ноября 2012 г. на организованной ИРЯ РАН конференции «Культура русской речи: Русский язык в культурно-историческом измерении», посвященной двухсотлетию Я. К. Грота, немногочисленный авангард хорошо подготовленных и успешно справляющихся с поставленной задачей студентов, как и немногочисленный арьергард неспособных учиться, по численности и уровню подготовки от года к году остается неизменным, тогда как «среднее звено», наиболее многочисленное и нуждающееся в обучении, каждый год показывает все меньшую к этому обучению готовность.

с изменением предъявляемых к тексту требований, которое студент обнаруживает, переходя из средней школы в высшее учебное заведение. Само по себе усложнение задачи не пугало бы, если бы в годы довузовской подготовки последовательно формировались привычка адекватно реагировать на упражнения разного типа, точное понимание разноплановых формулировок задания, навык прилагать интеллектуальные усилия к тому, чтобы, осознав задачу, найти оптимальные пути ее решения.

На практике мы обнаруживаем парадоксальную ситуацию. С одной стороны, обучение начинается много раньше, чем это было принято в традиции, длится непрерывно все дошкольное детство, перестраивается в школьные годы с намерением как можно быстрее познакомить подростка со сложными современными представлениями о мире, человеке и языке в диахроническом и в синхронном аспектах. С другой стороны, абитуриенты и первокурсники демонстрируют крайнюю невнимательность к предложенной информации, незаинтересованность в приобретении навыка ориентироваться в потоках поступающих сведений, не затрагивающих напрямую их сиюминутных интересов и нужд, а также удивительную нетребовательность к своему и чужому письменному тексту. Стремление избежать напряжения, которое требуется для понимания чужой точки зрения, приводит к игнорированию значительной части инпута, в частности речевой продукции, предусмотренной для изучения программой средней школы. Это в равной мере касается учебных пособий, специальной и художественной литературы. Наблюдение за тем, как читают и пишут старшеклассники и первокурсники, приводит к постановке ряда ключевых для современного российского образования вопросов, и эти вопросы относятся к событиям, происходящим задолго до окончания средней школы.

1.1. Атака на понимание. Вытесняем обучение чтению из школы

Первый из этих вопросов — кто, когда, как учит читать? Каждый ребенок осваивает первый (родной, материнский) язык, опираясь на индивидуальную стратегию. Частично описаны некоторые классы, виды и типы этих стратегий, успешно реализуемых в диаде «мать — ребенок», общие тенденции и вариативность речевых предпочтений, обусловленных разными причинами, среди которых выделяются как экстралингвистические (физиологические, психологические, социальные), так и собственно лингвистические, связанные со структурой временных языковых систем, сменяющих друг друга в сознании ребенка на разных этапах овладения языком [Цейтлин, 1982; 2000; 2001; 2006; 2009; Воейкова, 2011; Гагарина, 2008; Доброва, 2005; Елисеева, 2008; Князев, 2001; Пупынин, 1996; 1998; Русакова, 2009; Семантические категории..., Ахапкина, 2007. С. 122–130; 2008. С. 214–267]. Формирование первичной языковой личности продолжается в школьные годы; при этом то, в какой мере обучение блокирует естественные речевые наклонности,

обеспечившие успешное овладение языком в дошкольном детстве, а в какой, напротив, способствует осознанному владению родным языком, в значительной мере зависит от личности и опыта педагога, предложенного школой учебно-методического комплекса, сложившихся у ребенка индивидуальных стратегий освоения языка. Симптоматично, что обучение чтению и первоначальному письму (бухштабированию, «печатанию», предшествующему освоению прописей) сдвигается из школьной практики в дошкольную: семейную и предлагаемую дошкольными образовательными учреждениями или педагогами, оказывающими частные услуги. Этот сдвиг сопровождается методическими разночтениями и разногласиями инициаторов обучения. Родительская активность, подогреваемая страхом не суметь обеспечить ребенку достойное образование, формирует рынок ранних учебных предложений. Готовность ребенка к восприятию письменного текста, сформированность необходимых для успешного чтения мозговых функций учитывается при этом весьма вариативно. Одной из важных причин, блокирующих интерес к чтению на этом первоначальном этапе, М. С. Аромштам считает отсутствие у потенциального читателя искренней мотивации, побуждающей к чтению, притом что чтение требует от обучающегося на технических этапах становления навыка немалых усилий. Среди оригинальных способов преодоления стойкой демотивации раннего чтения называется регулярная, последовательная, заинтересованная фиксация взрослым на письме устных детских рассказов с последующим совместным воспроизведением написанного [Аромштам, 2010. С. 16–20].

Плотность и скорость полимодального (аудиального и визуального, в последнем случае плоскостного и трехмерного) современного информационного потока такова, что одним из вариантов защитных стратегий, по всей видимости, может оказаться блокировка избыточного содержательного массива — о попытках когнитивной регуляции, предпринимаемых «перегруженным мозгом», см. [Клингберг, 2010]. При отсутствии педагогической рефлексии о естественных и осознанных процедурах этой защиты процесс установки информационных фильтров осуществляется самопроизвольно: из поля внимания автоматически устраняется все то, что требует повышенных когнитивных усилий. По замечанию Е. А. Хамраевой², современный гиперактивный школьник способен дословно повторить последние слова учителя, в каком бы состоянии и по-

1.2. Информационный фильтр читающего и слушающего

² В докладе «Как подготовить учителя к вызовам поколения с врожденной цифровой грамотностью? Что могут дать учителю магистерские программы и постдипломное образование?» на круглом столе «Грамотность решает все? Проблемы подготовки кадров XXI в.» в рамках конференции «Тенденции развития образования — 2013» в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва, 20 марта 2013 г.

ложении он их ни воспринял, но забывает все услышанное, едва покинув класс, поскольку перехода формально и поверхностно зафиксированной информации из оперативной памяти в долгосрочную не происходит, как не происходит и осознания этого внешне уловленного звукового потока.

1.3. Игровое обучение и развлечение: избегаем осознания трудностей, боимся прикладывать усилия

Продуктивное по замыслу стремление заменить механическую тренировку сюжетной игрой, увлекательной интригой в практическом воплощении часто превращается в скучную для ребенка и рутинную для педагога имитацию ролевого взаимодействия, подчас в упрощенное заигрывание с предметом. Игра становится не стимулом к поиску решения, а дополнительным усложнителем на пути к пониманию. Детская игра по своей природе не гомогенна [Осорина, 2008], игровые приемы и игровое мироощущение в естественной детской социальной практике и в обучении разнятся. Обучающая игра не может подменять детскую игру как самостоятельный, иначе функционирующий социальный механизм и не может воспроизводить структуру естественной игры. Соответственно, теряя в преимуществах, выхолащиваясь и становясь монотонной, обучающая игра теряет привлекательность. Не будучи системно и последовательно организованной (что требовало бы от организатора педагогического опыта, такта, немалых усилий, гибкости и даже смелости — в действительности их проявляют только отдельные талантливые педагоги), такая игра создает иллюзию знакомства с предметной областью, не обеспечивая играющему сущностного осознания происходящего. Вместо пробуждения исследовательского внимания к изучаемому предмету развлечение в обучении постепенно нейтрализует стремление сфокусироваться на объекте, сосредоточиться на теме, сконцентрироваться на прилагаемых усилиях. Нивелируется желание понять природу изучаемых сущностей, разобраться в нюансах и подробностях структуры и функционирования объекта. Вытеснение игрой иных механизмов знакомства с миром приводит к тому, что школьник теряет желание работать над поставленной задачей. Игра-развлечение заняла позиции, в норме предназначенные для трудовой игры, требующей усердия, и для серьезной рабочей деятельности неигрового типа. Счастливых исключений немного. Продуманный и последовательный вариант игрового обучения математике изложен, например, в [Звонкин, 2012]. Исследовательский подход к обучению физике, далекий от игровых стратегий, но при этом основанный на собственно творческом вовлечении в предмет, предложен томским педагогом Б. И. Вершининым [2007].

1.4. Имитационное чтение

Отрыв освоения технических навыков распознавания букв, соотношения графических символов и звуков, слияния слогов, узнавания целостных словоформ, удержания механической памятью слово-сочетания и предложения, увеличения скорости устного воспро-

изведения письменного текста от понимания прочитанного весьма заметен уже в начальной школе. По мере усложнения читаемого текста разрыв увеличивается. Беглое чтение не гарантирует того, что читающий вникает в содержание прочитанного, фактически происходит имитация чтения — механическое скольжение по тексту. В результате становится трудно читать и учебную, и специальную, и художественную литературу. Ни медленное, ни выборочное, ни ознакомительное чтение не дают эффекта, предусмотренного методически. Навык подробного пересказа, близкого к буквальному воспроизведению, не соотносится с умением извлекать из текста необходимое содержание в соответствии с меняющейся ситуацией. В средней школе наблюдается массовое отсутствие умения логично построить краткий пересказ прочитанного, выборочно законспектировать источник, рационально подобрать материал для решения поставленной задачи. Даже вариативное переформулирование преподавателем или учебным пособием одного и того же вопроса по тексту вызывает у отвечающего непреодолимые сложности, вскрывается неспособность соотнести прочитанное и спрашиваемое. С увеличением разнообразия предлагаемых для ознакомления, анализа и интерпретации жанров, стилей и типов текста ситуация обостряется. «Я читаю и ничего не понимаю, так зачем мне вообще читать?» — спросила меня первокурсница осенью 2013 г.

Сходный с имитационным чтением процесс наблюдается и в письменной практике. При порождении письменного текста «интонационный» принцип ложится в основу композиции фразы, высказывание достраивается по инерции, минуя смысл: нанизываются однородные конструкции и элементы градации, падежные цепочки, обороты с пассивным причастием. В результате пишущему трудно избежать аграмматизма, подлежащее отрывается от сказуемого, элементы грамматической основы предложения теряются, нарушается тема-рематическое членение высказывания (сущностная информация скрывается в обособленных оборотах, вставных конструкциях, придаточных компонентах предложения).

Собственно научный дискурс в русскоязычной практике претерпел несколько стадий преобразования. Научные труды XIX в. воспринимаются сегодня как органичное продолжение беллетристики и мемуаристики эпохи, а научный функциональный стиль применительно к текстам двухсотлетней давности видится продолжением художественного. Век спустя научный стиль сближается с официально-деловым, рядовые исследовательские работы прошлого века часто поражают стилистической близостью к канцеляриту, который проклинали К. И. Чуковский и Нора Галь, тому самому канцеляриту, который сегодняшний студент по недоразумению воспринимает как эталон научного стиля. Современный академический текст балансирует на грани публицистики, публицистичность стала основным

1.5. Имитационное письмо

1.6. Наукообразиие и квазинаучность как внешние признаки учебного текста

стилистическим руслом письменного текста. Учебная письменная речь становится контаминацией жаргона и канцелярита. В качестве эталонного образца научности школьнику и студенту хочется видеть избыточно усложненный лексически и синтаксически мало-понятный текст, продукт для посвященных. Непонимание читаемого приводит к мысли, что смысл и не нужно искать. Продуцирование текста превращается в плетение речевых кружев: нанизывание терминов, жонглирование отглагольными существительными, порождение окказиональных аналитических номинаций, выращивание безразмерных синтаксических структур. Принципы «чем непонятнее, тем лучше», «главное — чтобы гладко», «полное соответствие методическому шаблону, жанровой схеме учебной работы» становятся руководством к действию. Ответом на такой студенческий спрос видятся учебные курсы, единственная задача которых — научиться конъюнктуре квалификационной работы: различать цель и задачи исследования, предмет и объект изучения, методы обработки данных, изящно формулировать положения, выносимые на защиту. Не случайно студенческая аудитория все чаще предъявляет запрос на предоставление в рамках курсов родного и иностранного языка шаблона для написания объяснительной, служебной, аналитической записки, резюме, заявки на грант. В образцовых научных текстах студента не устраивает простота и четкость изложения, прозрачное содержание не связывается в сознании с наукой, которая из поиска истины и объяснения действительности превращается в тайный шифр, способ затемнения смысла. Адресатом учебного текста видится не конкретный эксперт, а гипотетический читатель, ожидающий от прочитанного терминологической избыточности, нагромождения сложных грамматических построений и соответствия заранее готовой композиционной схеме.

1.7. Вторичная мотивация неудач и псевдопрагматичность учащегося

Основным стимулом к академической активности оказывается оценка и позиция в рейтинге обучающихся. Ни исследовательский импульс, ни сущностное понимание образования как фазы карьерного роста в расчет не принимаются. Первокурсники, как первоклассники, борются за право получить наградной балл, не давая себе труда осмыслить, какая суть стоит за учебной дисциплиной. Не случайно мотивировка «Я подал работу в срок и нужного объема» фигурирует в апелляционных заявлениях. Не сформированный в школе посыл к обучению ради поиска смысла, к исследованию ради понимания не появляется и в высшем учебном заведении. Соответственно отношение к чтению и письму остается формальным. Обращение к обязательной литературе оказывается вынужденным, библиография исследования пополняется незаинтересованно, случайным образом. Письменные работы выполняются накануне срока подачи, авторской правке и редактированию не подвергаются. В этой ситуации обостряется проблема неразличения своего и чужого слова, приводящая к росту намеренного и неосознанного плагиата.

В современном мире за внимание читателя книга конкурирует с аудио- и видеопродукцией, индустрией развлечения и игры. Стимулирование вдумчивого чтения сталкивается с рядом препятствий. Педагогического терпения и такта в этой конкуренции стороннику книги может не хватать. Очевидно, что ограничения и запреты не ведут к желаемому результату, а учебное и внеаудиторное время произвольно распределяется не в пользу чтения. Так, формат презентации становится традиционным при ознакомлении с новой темой учебного курса в школе и в вузе, анимационный компонент презентации стремительно набирает вес, спонтанное говорение учащегося уступает место механическому чтению информации, зафиксированной на слайде. Клиповое сознание, стихийно сформированное вне учебы, поддерживает слайдовую организацию обучения. Анимация подменяет размышление и диалог. Педагогическая рефлексия о специфике восприятия презентации при этом отсутствует. Сопоставительные исследования эффективности понимания и запоминания сложно организованной информации при слайдовом и альтернативном предъявлении не ложатся в основу разработок популярных методик. Психофизиологическое обоснование стремительно модернизирующейся методики отстает от ее внедрения. Так, нейрофизиологи исследуют запоминание слов, одновременно предъявленных зрительно и на слух взрослым испытуемым [Иваницкий, Ильюченко, Иваницкий, 2003], а школьная педагогика уже постулирует понимание учащимися демонстрируемых в слайдовой форме сложных логических построений. Вероятность появления прогнозируемых и неожиданных вопросов при таком способе подачи информации, характер стимуляции презентациями исследовательской деятельности остаются за пределами фокуса внимания преподавательского сообщества. Между тем искусственная кадрованность информации с неизбежным пропуском логических связей может не облегчать, а затруднять восприятие содержания. Совмещение текста, изображения и звуковой дорожки заставляет воспринимающего параллельно осуществлять нескольких трудоемких разноплановых когнитивных операций. Формат слайда, требующий броской и лаконичной формулировки независимо от сложности предмета рассмотрения, провоцирует упрощение материала. Закономерная быстро возникающая усталость от скорой смены картинки, пассивная прикованность к экрану, необходимость одновременно читать слайд и слушать комментарий создают высокий уровень информационной зашумленности, условия для расфокусированности внимания даже у компетентного читателя, слушателя и зрителя. Не случайно в 1980-е годы к учебным кинофильмам и диапозитивам в педагогическом сообществе относились сдержанно, не придавая этим формам трансляции информации статуса ведущих.

1.8. Истоки незаинтересованного чтения и письма в студенчестве

1.8.1. Дисграфия и педагогическая запущенность в средней школе

Почему в средней школе фиксируются множественные случаи дисграфии и педагогической запущенности? У сложных явлений действительности редко бывает одна объективная причина. Как правило, комплекс причин, лежащих в разных областях, приводит к наблюдаемому результату. Конечно, частично основания множественных случаев патологической и непатологической склонности к нарушениям письменной речи лежат в дошкольном детстве и ведут свою историю от перенесенных родовых травм, пре- и постнатальных заболеваний, специфики индивидуального физиологического развития. Однако механизмы медицинской и педагогической компенсации такого рода нарушений известны и в ряде случаев могут успешно работать. К немедицинским факторам риска относится социальное неблагополучие семьи, не сумевшей вовремя обеспечить ребенку возможности для личностного роста. Однако и в этом случае известны варианты успешного обучения чтению и письму при внимательной педагогической поддержке. Особая форма социального неблагополучия, вызванная чрезмерной занятостью обеспеченных родителей, передоверивших воспитание детей специальному персоналу, в случае удачного выбора гувернера и преподавателя к проблеме дисграфии и педагогической запущенности имеет только косвенное отношение. Другая причина массовых нарушений письменной речи кроется в характере применяемых методик обучения, увеличении темпа обучения, повышении интенсивности смысловой нагрузки и необходимости решать одновременно множество разноплановых задач. Выходом из этой ситуации видится коррекция методик в зависимости от потребностей конкретного класса и ученика, снижение темпа обучения, алгоритмизация процесса письма, длительная проработка элементов навыка.

1.8.2. Раннее обучение выборочному и ознакомительному чтению и понимание прочитанного

Как связано раннее обучение выборочному и ознакомительному чтению с умением понимать, осмысливать, адекватно запоминать, осознанно воспроизводить прочитанное? В практике преподавания дисциплин базового цикла в начальной школе по новым учебным стандартам в обучение активно внедряется самостоятельный поиск информации по теме. «Проекты» требуются на уроках литературного чтения, окружающего мира, русского и иностранного языка. Подготовка такого проекта подразумевает владение навыками выборочного и ознакомительного чтения, поскольку нужно сформировать критерии отбора подходящего материала. Первым серьезным минусом этого типа заданий становится чрезмерная вовлеченность родителей в процесс подготовки, при которой детская активность зачастую подменяется усилиями взрослых. Вторым недостатком оказывается привычка ребенка читать, не вникая в логику текста, «путешествуя по ключевым словам», просматривая только подзаголовки и начала абзацев. Если фоновым опытом чтения у дошкольника были преимущественно иллюстрированные энциклопе-

дии, то поверхностное чтение становится единственной доступной формой восприятия письменного текста.

Как соотносится чтение художественной и справочной литературы в дошкольном детстве и позднее, в начальной школе? Сбалансированность (количественная и качественная) художественной и научно-познавательной литературы в раннем детстве оказывается крайне важным фактором формирования навыка осознанного чтения. Преимущественное чтение в раннем детстве глянцевого энциклопедического литературы, с моей точки зрения, опасно не только невысоким качеством перевода, неряшливостью композиции и нелогичностью построения ряда таких изданий и часто отсутствием научного и литературного редактирования перевода (при желании можно постараться избежать продукции невысокого качества и сосредоточиться на профессионально изданных энциклопедиях), но и незадействованностью в процессе чтения эмпатического компонента, перемещением акцента с эмоциональной на квазиинтеллектуальную сторону чтения. Игнорирование беллетристики в раннем читательском опыте воспитывает читателя, не способного эмоционально сопереживать герою, сочувствовать его бедам и злоключениям, отождествлять себя с персонажем. Потеря этого опыта небезобидна не только с точки зрения этики. Несформированность эмпатии может привести к неспособности в дальнейшем принять чужую логику рассуждения, увидеть проблему глазами пишущего, отвлечься от собственного видения предмета, вникнуть в непривычную аргументацию. Однотипный инпут, не вовлекающий читателя в сюжет, сохраняющий дистанцию между читателем и текстом, не приучающий включаться в повествование, формирует односторонний опыт восприятия информации. Не складываются важные для дальнейшего чтения и понимания прочитанного стратегии взаимодействия с текстом. Чтобы этого избежать, необходимо вовлечь начинающего слушателя и читателя не только в научно-популярное чтение, дополнить справочную литературу художественной. Однако соблюсти равновесие непросто, поскольку яркие и не требующие усилий, изобилующие картинками издания часто оказываются привлекательнее более насыщенных текстом конкурентов. При этом доказано, что только вовлечение книги в повседневную жизнь (в разговор с ребенком, в обсуждение текущих событий и реакций на них) становится гарантией успешного дальнейшего обучения [Heath, 1986. P. 97–126].

1.8.3. Выбор книг: художественная или справочная литература

Как соотносится продолжительность и частота активного чтения и просмотра/прослушивания видео- и аудиорепертуара? Мульти-модальность информационного потока создает ситуацию конкуренции за внимание дошкольника, школьника и студента. Пассивное восприятие аудиокниги или радиопостановки, даже сопровождаемое последующим проигрыванием услышанного в пластике, не дает

1.8.4. Активное чтение и просмотр/прослушивание видео- и аудиорепертуара

эффекта живого чтения. Самостоятельное чтение или чтение взрослым вслух варьирует темп, предполагает возвраты, повторы, комментарии. Все это исключается при обращении к аудиозаписи. Если доля активного самостоятельного и совместного чтения в дневном (недельном) распорядке ниже доли пассивного восприятия аудио- и видеотекстов, такой дисбаланс сказывается на качестве понимания, переживания и запоминания прочитанного, на формировании связей между прочитанным и известным, на вписывании почерпнутого в существующую категориальную сетку. Активное чтение иначе настраивает воображение и фантазию, иначе формирует эмпатию, читательское сопереживание герою, читательскую вовлеченность в происходящее.

1.8.5. Переход от технического чтения к беглому

Знакомство с буквами (при помощи разрезных азбук, магнитов, кубиков, вывесок, рисования мелом на асфальте) в дошкольном детстве часто происходит рано и естественно, без специфических затруднений. Сложности у родителей, обучающих ребенка читать, возникают на этапе слияния слогов и чтения целого слова. Несовпадение названия буквы и произносимого звука, противопоставление в русском языке мягких и твердых согласных в зависимости от типа последующего гласного создают для ребенка немалые трудности, часто затягивающие процесс технического чтения на несколько лет и мешающие пониманию прочитанного и получению удовольствия от текста. Весьма вероятно, что от методики обучения чтению в некоторой мере зависит последующая орфографическая грамотность. Методик не так мало, опираются они на разные принципы: звуко-буквенного анализа с разной долей вовлеченности фонетической информации; считывания и распознавания целого слова; вычленения фрагментов слова (например, слоговых, хотя существуют и иные варианты). Помимо индивидуальных склонностей к восприятию той или иной методики, психологической готовности к чтению и сформированности обеспечивающих эту готовность функций головного мозга важно учитывать многоаспектные факторы, коррелирующие со способностью обучиться читать. Частично формирование этой способности обусловлено коммуникативными и игровыми навыками, частично — физиологической зрелостью, частично — привычкой к совместной деятельности взрослого и ребенка, частично — мотивацией к обучению. Существуют разные гипотезы, предлагающие обоснование механизмов возникновения грамотного и ненормативного письма. Согласно одной из них, более сложный текст в большей мере мобилизует внутренние резервы и с большей долей вероятности обеспечивает последующее грамотное письмо. В любом случае от выбора первых текстов, алгоритмики начального чтения, регулярности занятий и отношения к ним ребенка зависит, насколько успешно пройдет обучение чтению и письму, лежащее в основе дальнейшей познавательной деятельности.

Когда, как, кем формируется система приоритетов при выборе книг для чтения? Как мотивация к чтению, так и уровень понимания прочитанного зависят от выбора текста. Количество и качество читаемого непосредственно влияет на формирование читательских компетенций. Соответственно встает вопрос об ответственности за выбор книги. В средней и старшей школе учащиеся в ответ на вопрос о том, что они читают, обычно ссылаются на школьную программу по литературе. В начальной школе и дошкольном детстве выбор внеклассного чтения частично осуществляют заинтересованные родители. Существуют рекомендательные списки книг, составленные издательствами (например, «Самокатом», «Розовым жирафом»), собранные силами интернет-сообществ, представленные в методических указаниях для учителей и воспитателей, подборки текстов в антологиях и хрестоматиях, репертуар, предлагаемый на полках книжных магазинов и библиотек. Часто творческая воля при выборе книги принадлежит взрослому. Однако есть смысл задуматься о том, какое место мы отводим в этом процессе самому ребенку. Удачный опыт самостоятельного выбора ребенком книги предлагают Ленинградская областная детская библиотека и Центральная городская детская библиотека им. А. Гайдара в Москве. Возможно, активное привлечение читателя к размышлению о самостоятельном выборе книги стимулирует обсуждение прочитанного и книгообмен в детском сообществе, что способно повысить мотивацию к осознанному чтению, пробудить книжный азарт. При отсутствии навыка сознательного выбора книги в дальнейшем школьник и студент сталкивается как с библиографическим страхом, так и с библиографической скукой, оборачивающейся своего рода книжной ленью. Отсутствие вкуса к выбору книги превращает сбор библиографии в рутинный и малоинтересный процесс, тогда как именно отбор источников определяет лицо академической работы.

1.8.6. Система приоритетов при выборе читаемого

Студенческий круг чтения и читательский опыт характеризуются следующими особенностями:

- дефицит инпута: отсутствие в активном чтении образцовых оригинальных текстов (художественных и научных);
- предпочтение объективно простого и субъективно легкого для восприятия текста всем прочим;
- неосознанный отказ от любых интеллектуальных усилий при чтении;
- непонимание смысла серьезных научно-популярных текстов, ориентированных на подростковую аудиторию;
- отсутствие живого интереса к естественно-научной и гуманитарной литературе как первичного познавательного стимула;
- неумение задаваться сущностным (недемагогическим, неформальным) вопросом и задавать осмысленный вопрос.

2. Что и как читает первокурсник

2.1. Дефицит инпута

Понятие «образцовый текст» едва ли поддается жесткому определению, элемент вкусовых предпочтений компетентных читателей неизбежно проявится в обсуждении любого конкретного материала. Однако можно выявить некоторые тенденции в определении границ понятий «хороший текст» — «плохой текст», «грамотно построенный и написанный по-русски текст» — «неграмотно построенный и написанный по-русски текст».

Можно реконструировать ход мысли читателя, признающего конкретный текст авторитетным, и определить критерии, которым будет отвечать некоторый круг текстов, приближающихся в восприятии специалиста к воплощению стилистического и семантического эталона (с учетом особенностей жанра, эпохи, истории функционирования в культуре, авторских установок). Очевидно, что немотивированные речевые сбои (логические, семантические, лексические, грамматические) характеризуют текст как неудачный, далекий от образца. К сожалению, на практике поступающие «на вход» для восприятия молодого исследователя образцы по большей части написаны не на родном языке или переведены с другого языка, а писать собственные исследовательские работы предстоит по-русски. А это значит, что для молодого исследователя остро встает проблема поиска качественных оригинальных профессиональных текстов и проблема качества перевода, а также последующего редактирования этого перевода для текстов, первоначально написанных на других языках.

Поиск качественных оригинальных текстов и переводов тесно связан с формированием предпочтений при выборе источника. Чтобы определить качество перевода и качество редактирования, нужно выстроить систему приоритетов, обладать высокой читательской компетенцией либо довериться посреднику-специалисту. Таким образом, появляется необходимость фильтрации круга научного чтения с позиций качества текста, и эта функция ложится на преподавателя дисциплины. Заслуживающим внимания представляется опыт совмещения научного и художественного чтения на первых курсах высшего учебного заведения. Так, в линейке дисциплин «Введение в критическое мышление», «Академическое чтение», «Образовательное ориентирование», «Культура устной и письменной речи» в Институте государственной службы и управления АНХ отводится место для чтения в полном объеме как беллетристических, так и академических текстов; вводный курс «Письмо и мышление» в Смольном колледже свободных искусств и наук в Петербурге также включает в качестве обязательного компонента художественные тексты разных типов. Отсутствие круга беллетристического нарратива в активном чтении первокурсника пагубно сказывается на умении читать и писать академические тексты.

Владение родным языком подразумевает широкий выбор регистров, стилей и соответствующего арсенала средств выражения. Возможность выбора не появляется без осознанного насыщено-

го репертуара выразительных средств, видения множественности допустимых вариантов и ограничений на их контекстуальное применение. Расчет на самостоятельное чтение не оправдывается: в старших классах оно подменялось чтением по программе, выработыванию читательских вкусов и читательской активности вынужденное чтение не способствовало. По окончании школы за редким исключением добровольное досуговое чтение либо нивелируется, либо резко теряет в качестве. Встает задача формирования читающего студенческого сообщества, для чего требуются особые социально-психологические механизмы.

Чтение как усилие не стало в современной российской культуре ни популярным, ни востребованным. Навык критического мышления и аналитического восприятия источника требует систематического упражнения, не предусмотренного учебной программой школы и вуза. Теоретически навык этот должен формироваться как метапредметный, востребованный в рамках любой дисциплины. Практически некритическое восприятие источника соседствует с оценкой по шкале «нравится — не нравится» без попытки доказательного непредвзятого анализа и интерпретации построений автора. Одним из серьезных препятствий к вдумчивому чтению сложного текста оказывается незнание истории, неумение отказаться от современного опыта и предубеждений, от искусственного вчитывания в текст собственного субъективного знания и мнения. Анахроническое чтение серьезно искажает смысл источника. Другое препятствие связано с отсутствием опыта дешифровки научного дискурса, с восприятием сложного для понимания текста как лишённого смысла. Опыт такого декодирования требует активной филологической практики: фонового чтения, работы со справочниками и словарями, консультации с экспертами. Идеально, если этот опыт естественно встраивается в работу научного подразделения — кафедры, отдела, лаборатории. За пределами конкретного исследовательского проекта получить такой опыт значительно сложнее.

Отказ от усилий, избегание любого интеллектуального напряжения проявляются не только при сознательном выборе источника. В ситуации вынужденного чтения сложного текста блокировка когнитивных усилий происходит неосознанно. Это связано с несформированностью метапозиции, неумением вникнуть в чужую точку зрения, глубинным непризнанием права на множественность взглядов, неготовностью вдумчиво анализировать позицию другого как интеллектуальную ценность. Девальвирование интеллектуального продукта проявляется в априорном нежелании изучить традицию и ее позднейшее преломление в истории. Формальный повтор, неотсроченный буквальный пересказ заменяют конспектирование, реферирование, аналитическое осмысление чужого текста. Непривычка организовывать время чтения и мобилизовать силы для

2.2. Предпочтение простого и легкого для восприятия текста

2.3. Неосознанный отказ от любых интеллектуальных усилий при чтении

интеллектуальной работы приводит к дефициту ресурсов: времени и сил не хватает на программный минимум, долгосрочные проекты сводятся к спринтерским дистанциям накануне срока подачи собственного текста на проверку.

2.4. Непонимание смысла серьезных научно-популярных текстов

Уровень сложности текста, доступного первокурснику, неадекватно низок. Научно-популярная литература, ориентированная на старший школьный возраст, оказывается за пределами понимания студента. Естественно, что более сложные тексты перемещаются на дальнюю периферию: для их понимания в принципе не затрачиваются усилия, потому что отсутствует необходимый опыт. Какого рода сложности здесь преобладают? Непонимание терминологии и терминологической лексики, непривычка работать с определениями, невладение базовым словарем. Отсутствие привычки к пониманию синтаксического периода и сложного синтаксического целого, нетренированность оперативной памяти и неумение внутренне различать запоминание и понимание. Неумение видеть интригу ненарративного текста, интеллектуальный конфликт, логику открытия и объяснения. Отсутствие запроса на аргументированную подачу позиции. Воспринимается и запоминается пример, а не довод и не тезис. Обратный путь — от иллюстрации к аргументации и исходному положению — оказывается непреодолимым. На вопрос «Что такое знак?» студентка, прослушавшая курс «Введение в языковедение», прочитавшая серию статей о языковедении и сдавшая экзамен по предмету, ответила: «Это флажок». Я понимаю логику лектора, приведшего аналогию для иллюстрации двусторонней сущности «форма — значение», «означающее — означающее», но слушатели не могут пройти этот маршрут во встречном направлении, соотношение смысла и способа выражения этого смысла осталось вне сферы понимания, а значит, выпала и концепция двусторонней асимметрии языкового знака, проясняющая природу синонимии и омонимии.

2.5. Отсутствие живого интереса к естественнонаучной и гуманитарной литературе

Парадоксальным образом насыщенность рынка нон-фикшн слабо коррелирует с читательской активностью потенциального адресата. У серьезной (неглянцевой) научно-популярной литературы есть свои поклонники, но среди студентов-первокурсников их не так много. При отсутствии запроса, мотивации, потребности в новом знании, элементарного любопытства к окружающему миру не возникает и готовности к чтению научно-популярной литературы. Студентам-негуманитариям одинаково сложно понимать экономические, биологические, физические, социологические, психологические выкладки, рассчитанные авторами на широкого читателя. Следствием нелюбопытства становится узость кругозора, бедность языка и инфантильность мировоззрения, демонстрируемые в письменных работах не только студентами бакалавриата, но и магистрантами второго года обучения.

Школьный механизм формулировки вопроса по тексту проверяет запоминание информации, а не умение встроить ее в имеющуюся систему. Этот шаблон легко усваивается. В результате вместо сущностных вопросов о смысле у читателя-неофита возникают формальные, демагогические вопросы к тексту и о тексте. Вместо «вопроса источника» получается имитация диалога с автором, вместо проблематизации суждения — пустое «плетение и ращение словес», не нагруженное никакой читательской рефлексией, несущее только орнаментально-декоративную нагрузку. Вовлечения в проблему не происходит, поскольку встречный читательский интерес не пробужден. Стадия становления личности, предполагающая бунт против стереотипов, внимание к провоцирующим и эпатирующим мировоззренческим концепциям, период острых дискуссий и формирования собственной шкалы ценностей (политической, гражданской, идеологической, экономической, морально-этической) подменяется апатичной готовностью допустить возможность любой доктрины.

Практикующие лекторы хорошо знают эффект вводно-модальной конструкции: конспектирующий студент переспрашивает, что именно было «во-первых». Такого рода вопросы касаются потерянного сказуемого, вариантов рематической части высказывания. Вместо того чтобы, прослушав заверченный сегмент лекции, кратко зафиксировать тезис, слушающий стремится к буквальному конспектированию, но, не владея стенографией, теряет мысль. При создании собственного текста ситуация рифмуется. Мысль пишущего теряется в обрамлении произвольно выбранных рамок. Формально и произвольно выбираемые коннекторы не облегчают понимание логики текста, а только затуманивают смысл. Крайне редко употребление «поэтому», «следовательно», «то есть» оказывается в ученических работах уместным и адекватным. оборот «я считаю» или «по моему мнению» часто вводит цитату или общее место. Элементы рамки существуют отдельно от обрамляемого, и их употребление регламентируется только формальным представлением о том, что работа должна быть логичной (поэтому необходимо употребить вводный оборот «с одной стороны» и «с другой стороны», хотя никакого противопоставления в суждении нет) и самостоятельной (поэтому подчеркнем, что суждение авторское, собственное, выражено мнение пишущего, хотя ничего оригинального в суждении нет, а нередко и само суждение представляет собой чужое слово).

В отсутствие сущностных, смысловых, логических единств композиция сколько-нибудь протяженного учебного текста опирается на внешние подпорки. Основной формальной опорой текста становится звук. Использование фонетической ассоциации как единственного подспорья в решении задачи при отсутствии информации и невозможности реконструкции недостающих данных было продемонстрировано в эксперименте, в ходе которого школьники располагали на импровизированной карте города и регионы РФ,

2.6. Неумение задаваться сущностными вопросами

3. Старшеклассник, абитуриент, первокурсник: компетенция пишущего и опыт письма

3.1. Доминирование метатекста над текстом

3.2. Опора на фонетические ассоциации, звуковые аналогии, паронимические аттракции

предложенные им в алфавитном списке. Наложения топонимов Красноярск и Краснодар, Астрахань и Архангельск объясняются действием звуковой аналогии [Ахапкина, Веселова, 2004. С. 78–86]. По этому принципу строится и синтаксическая конструкция: интонационный контур и инерция дыхания задают ветвление компонентов, звукопись определяет выбор лексического наполнения структуры.

3.3. Квазикоммуникация на письме

Учебный текст представляется пишущему безадресным. В отсутствие образа конкретного эксперта с определенной компетенцией позиция адресата замещается даже не автором — автокоммуникация была бы не худшим промежуточным выходом, но опыта такой рефлексии у пишущих нет и нет в нем потребности, — а некоторой абстрактной структурой, сводимой к перечню формальных требований, предъявляемых к тексту. В полном смысле слова такое продуцирование текста нельзя назвать коммуникативным актом. Для безадресного обращения, обрекающего пишущего на коммуникативный провал, было предложено применять существующий в рамках другой парадигмы термин «квазикоммуникация» [Мурашова, Соловьева, 2012. С. 347–351].

3.4. Неотрефлексированный шаблон учебного письменного текста

Поскольку написанию эссе или курсовой работы обычно предшествует знакомство с методическим пособием, регламентирующим создание текста, жанровая схема складывается в сознании пишущего не через знакомство с образцом (не через чтение работ предшественников), а через постижение инструкции, «канона». Сама по себе практика такого рода опирается на школьный опыт (подробнее о школьных сочинениях с точки зрения жанрового шаблона см. [Ахапкина, 2001. С. 316–324]), при этом следует принять во внимание, что с введением иной практики написания итогового самостоятельного текста в ЕГЭ ситуация обострилась; однако полученного опыта оказывается недостаточно для соответствия новым требованиям: учебная работа в вузе предполагает известную долю исследовательской новизны. Требования к письменным работам студента формулируются с разной степенью категоричности, однако предложенная жанровая схема, независимо от ее либеральности или радикальности, усваивается воспринимающим обычно преимущественно в отношении внешних, формальных установок. Пишущий не отдает себе отчета в том, какие сущностные принципы стоят за пунктами плана и перечнем требований. Составитель методического указания закладывает в инструкцию свои представления об исследовательской работе начинающего автора, но они не находят отклика у читателя, не склонного вникать в мотивы и мировоззренческие принципы пишущего. Вариантом слома этой схемы взаимонепонимания может быть данная студенту на начальном этапе совместной работы установка научного руководителя прочитать по списку 10–15 работ, представляющихся преподавателю удачными, например защищенных под его руководством или при его участии. Помимо предоставления библиографического и ме-

тодического подспорья такой опыт чтения поможет в формировании стилистической инерции, немаловажной при написании первой учебно-научной работы. Этой практики до последних лет придерживался членкор РАН А. В. Бондарко, руководивший работой аспирантов в РГПУ им. А. И. Герцена и в ИЛИ РАН в Санкт-Петербурге.

Клишированность научного дискурса заложена в его природе, однако стилистическая и регистровая стереотипность неоднородна: при строгости требований к плану выражения в научном тексте как тексте принципиально стандартизованном остается широкая идиостилистическая свобода, требующая от пишущего свободного ориентирования в репертуаре средств выражения. Тонкая разница между выродившимся в штамп шаблоном и стандартной, заданной протоколом рамкой, допускающей вариативное лексическое и синтаксическое наполнение, начинает ощущаться с нарастанием опыта чтения классических и ярких современных научных текстов. Чем скромнее этот опыт, тем менее вероятны стилистические удачи в тексте пишущего. Дефицит качественного инпута порождает дефицит возможностей выражения, и тогда единственным средством компенсации недостачи становится произвольная компиляция чужих речений, в силу своей непонятности и сравнительной распространенности в повседневной учебной практике представляющих пишущему маркерами научного текста.

Независимо от степени осознания происходящего и уровня творческой рефлексии учебный текст воспринимается среднестатистическим студентом отчужденно, вне зоны собственной смысловой ответственности. Для отношения к учебному тексту характерны следующие проявления авторской отстраненности:

- восприятие текста, создаваемого по заданию, как чужого: он пишется по непонятным правилам с непонятной целью;
- отсутствие у слова смысла, взаимозаменяемость слов;
- отсутствие ответственности за выбор слова и конструкции.

Следствием восприятия текста, создаваемого по заданию, как чужого становятся пренебрежение требованиями жанра и стиля, желание присвоить чужой текст, написанный на сходную тему, фрагментарность и непоследовательность изложения, компилирование случайных источников. В результате безответственного соединения непонятых фрагментов даже название работы может оказаться абсурдным: «*Судьба малого языка в условиях жесткой государственной политики: на примере арчинского языка медновских алеутов на территории Российской Федерации*». Предложение описать адресата учебного текста приводит студента в замешательство: по умолчанию учебный текст никому не адресован. Возникает почва для конфликта между ожиданиями читателя и возможностями пишущего. Студент не перечитывает учебный текст, этот текст неинтересен самому автору.

3.5. Нанизывание готовых стереотипных коммуникативных фрагментов

4. Особенности учебного текста

4.1. Восприятие собственного текста пишущим

Говоря о взаимозаменяемости слов в учебных текстах, я имею в виду не широко понимаемые контекстуальные синонимы и не неизбежное изменение, в частности расширение, словарного значения слова при конкретном употреблении. Стирается понимание семантического ядра значения лексической единицы. Фонетическое сходство, подобие акцентного контура (*апеллировать фактами — оперировать фактами, конструировать материал — структурировать материал, повело ассоциацию — повлекло ассоциацию*) становятся достаточным основанием для употребления случайного слова вместо точного. Пишущий скользит по смыслам, не затрудняясь поиском адекватного средства выражения: **«Одним из факторов, способных объяснить данный феномен, является предположение о том, что в настоящее время, с присущим ему качеством к упрощению языка, сленговые слова являются инструментом данного обращения; зачастую какое-либо жаргонное слово или словосочетание несет в себе целую смысловую фразу или предложение»**. Несфокусированность пишущего на решении частных, тактических задач при построении текста приводит к логическим сбоям: **«Ярким примером такого канала заимствований может служить период петровских преобразований, когда в обиход вошли слова из таких областей, как мореходство, военное дело, металлургия, заимствованные соответственно из европейских стран»**.

Студент не чувствует ответственности за выбор слова и конструкции, поскольку в основе письма как процесса и как планируемого результата нет смысла, есть только прагматическая необходимость представить в срок продукт нужного объема. В результате однородность приписывается неоднородным компонентам, предположно-падежное управление варьирует далеко за пределами нормы, зависимые компоненты фразы отрываются от главных, нарушается лексическая и грамматическая сочетаемость, например: *«воспринимать любовные романы за форму воздействия на поэтическое вдохновение», «подверженные многочисленным разборам и анализам, идолы начинают тускнеть», «для любого современного читателя Пушкин начинается с того, что это самый великий русский поэт и школьных его изучений, ведущихся по анализам и интерпретации огромного количества исследователей его творчества и жизни»*.

4.2. Качественные особенности ученического текста, обусловленные отношением пишущего

Отчужденное отношение студента к собственному произведению обуславливает качественные особенности учебных текстов, такие как:

- протяженные синтаксические цепочки, часто с нарушением логической и грамматической связи разной степени тяжести: *«В ее жизни было как минимум два гениальных человека, конечно же кроме Маяковского, которые были многим ей обязаны, и кто знает, как бы сложились их судьбы, если бы не активное вмешательство в них Лили Юрьевны, — Майя Плисецкая и Сергей Параджанов»*; *«Причем вмешивающаяся сила может выразить»*

ся и в материальном — в людях, и в нематериальном — традициях, устоях старой жизни, вплоть до безобидного чаепития»; «В условиях большого разнообразия групп и их интересов среди радиослушателей в погоне за аудиторией и большей популярностью радиоканалы могут отходить от заданных норм и принципов культуры этого вида СМИ»;

- избыточная лексическая и синтаксическая осложненность: «Так, по аналогии с утверждением, гласящим, что квадрат является равносторонним прямоугольником, поэтому любой равносторонний прямоугольник — квадрат, кто-то может сказать, что квадрат — четырехугольник с перпендикулярными диагоналями, поэтому любой четырехугольник с перпендикулярными диагоналями — квадрат, что неверно, ведь ромб — тоже четырехугольник с перпендикулярными диагоналями, но он не является квадратом»; «Существенной научной инновацией этого направления является установка на заполнение лакуны между началом существования языка как такового и функционированием протоязыков, реконструируемых компаративистами, исследующими разные языковые семьи»;
- канцелярит как панацея (универсальный признак письменного текста, официального текста в восприятии школьника и студента) с присущим ему нарушением прямого порядка слов, разложением синтетических компонентов на составные элементы, нанизыванием конструкций: «Основной целью данной статьи является изучение такого современного явления, как возрастание количества студентов, сочетающих свою учебу в вузе с оплачиваемой работой. Автор, приводя результаты социологических опросов, анализирует, какое место в системе ценностей занимает учеба у работающих студентов. Используя материалы недавних исследований, автор показывает, каким образом вторичная занятость отражается на образовательном процессе с точки зрения различных критериев»;
- стилистическая и семантическая неряшливость, приблизительность.

Образцовые тексты, призванные компенсировать обнаруженный дефицит стимулирующего инпута, должны:

- носить научно-популярный, образовательный характер;
- быть созданы в расчете на не слишком искушенного читателя (нужны тексты, не требующие высокой читательской компетенции);
- охватывать разные научные области (социологию, психологию, экономику, историю, антропологию, инженерию, математику, физику, методологию науки, зоологию, палеонтологию);
- сочетать оригинальные и переводные источники;
- принадлежать к разновременным дискурсивным практикам: XIX и XX–XXI вв.;

5. Виды текстов для коррекционного чтения

- мотивировать к продолжению чтения, быть увлекательными по сути и по форме;
- провоцировать споры;
- быть образцовыми по форме и содержанию.

Нужны тексты, написанные талантливыми авторами, уверенными в необходимости просвещения. В качестве опыта антологии образцовых текстов для занятий со студентами-первокурсниками ОПМИ НИУ ВШЭ в 2013 г. были выбраны фрагменты из книг и статей Н. Н. Талеба, Ф. А. фон Хайека, В. Франкла, Р. Докинза, Р. Фейнмана, К. Ю. Еськова, П. Л. Чебышева, А. Н. Колмогорова, М. О. Чудаковой, М. Л. Гаспарова, Р. М. Фрумкиной, В. А. Успенского, А. Г. Левинсона, А. Н. Крылова. При всех трудностях, сопровождавших работу с текстами, в целом опыт оказался полезным для всех, кто дал себе труд серьезно отнестись к выполнению заданий.

6. Типы заданий к тексту

На занятиях по культуре речи, критическому чтению и приемам академического письма целесообразны следующие виды заданий к стимулирующему дальнейшую активность пишущего тексту:

- формулировка тезиса исходного текста (начиная с абзаца). Свертка абзаца к тезису и развертка тезиса в абзац;
- реконструкция опущенного названия;
- анализ оглавления;
- сужение широкой темы;
- поиск авторского аргумента;
- анализ иллюстрирующих аргумент примеров. Различение довода и факта;
- аннотирование текста (информативная и рекламная аннотация);
- разбиение монолитного текста на абзацы. Мотивировка дробления и объединения фрагментов. Варианты членения;
- сопоставительный анализ двух переводов одного текста. Редактирование переводов;
- сопоставление научно-популярных текстов: предполагаемый адресат, соотношение образовательной и развлекательной составляющих, цель автора;
- поиск элементов разной стилистической природы. Переложение публицистического текста научным стилем;
- определение функций цитат и способов введения в текст чужого слова;
- анализ терминологии. Освоение механизма конструирования дефиниции;
- анализ учебной аналогии. Выделение черт удачной аналогии;
- применение разных способов компрессии текста;
- анализ композиции: варианты вступления и заключения в зависимости от характера основного утверждения;
- реконструкция задачи автора;

- чтение справочного аппарата: анализ ссылок и сносок;
- текст и контекст, анализ затекстовых знаний читателя, предполагаемых автором;
- аргументация полемической точки зрения;
- чтение таблиц, графиков, диаграмм, чертежей;
- переформулирование тезиса при обращении к адресатам разного возраста и образовательного уровня.

Такого рода задания призваны заострить внимание пишущего на проблемных зонах, чреватых риском появления логических, семантических, грамматических и стилистических ошибок.

«Спарта — уникальное государство со своими укладами и особенностями, отторгающими все чужое». Пример демонстрирует нарушения морфологической и лексической норм: отвлеченное существительное употреблено в форме множественного числа, в качестве компонентов однородного ряда перечислены имена разного уровня обобщения (*уклад* и *особенности*), контекстуально вступающие в гипо-гиперонимические отношения, что противоречит однородному употреблению, нарушена лексическая сочетаемость при выборе причастия на роль атрибута (*отторгающие все чужое особенности уклада*).

«Ключевая особенность данного текста — повествование сложного простым языком». Частичное пересечение значений близких по смыслу номинаций «повествование» и «изложение» приводит к неверному с точки зрения грамматического управления выбору опорного слова; употребление отглагольного имени вместо глагола в личной форме осложняет восприятие высказывания, но придает ему наукообразию (по принципу организации стандартизованного официально-делового стиля, канцелярита). Последнее обстоятельство оказывается для пишущего важным, поскольку ложно понятый престиж наукообразного изложения диктует употребление отвлеченных отглагольных имен вместо глаголов, «сложного» вместо «простого».

«Труд А. Н. Крылова рассчитан на студента-инженера и носит вводный в специальность характер, имеет черты научного текста, хотя также не обделен некоторыми приемами, помогающими более простому усвоению материала со стороны читателя». Глаголы действия и движения, такие как «происходить», «идти», «носить», «нести», «делать», употребляются вместо конкретных номинаций в ситуации дефицита времени, внимания или зашумленности информационного канала [Пашнева, 2010]. Глагол «носить» в сочетании с именами «характер», «смысл», «значение» употребляется так часто, что наводит на мысль о формировании новой модели сочетаемости. Вторая проблема связана с порядком слов: препозитивный атрибут разрывает конструкцию «носить характер», причем этот атрибут подобран с нарушением лексической сочетаемости (*вводный в специальность характер*). Другое нарушение лексической

7. Нарушение норм академического письма при частичном понимании исходного текста

сочетаемости демонстрирует речение «обделен приемами». Здесь, как и в речении «отторгающие особенности уклада», дурную службу служит пишущему избыточная антропоморфная метафоричность. Ошибка в выборе слова из синонимической пары «простой — легкий» приводит к нарушению сочетаемости в обороте «простое усвоение». Атрибут здесь было бы уместнее заменить глаголом: оборот «облегчает усвоение материала» возражений не вызывал бы. «Усвоение со стороны читателя» — речение с признаками канцелярита: производный предлог «со стороны» в сочетании с родительным падежом имени замещает падежное беспредложное управление «усвоение читателем». Еще лучше было бы перевести конструкцию из пассива в актив: «читатель легко (легче) усваивает», «читателю легко (легче) понять (запомнить, усвоить)». Из синонимической пары «помогать — способствовать» в данном случае уместнее было выбрать второй вариант, а причастный оборот заменить придаточным определительным с самостоятельной двусоставной основой.

«Каждому примеру из истории математики сопутствует углубление в объект повествования». Выбор глагола «сопутствует» вместо «сопровождается» приводит к ненамеренной и немотивированной архаизации контекста, осложняющей восприятие. Метафора «углубление в объект», комическая по сути образа, требует замены: речь идет об исторических экскурсах и авторских комментариях к иллюстрациям тезиса. Вторая проблема связана с выбором фокусировки внимания и соответственно с грамматической структурой предложения: семантическим ядром оказывается не «пример», а «углубление в объект» (экскурс), что противоречит смыслу высказывания. Можно предложить корректный вариант формулировки: «Каждый пример из истории математики сопровождается подробным авторским комментарием».

«После прочтения примера читатель закрепляет смысл понятия путем прочтения основных признаков». Предложно-падежные сочетания с отглагольным существительным «после прочтения» и «путем прочтения» представляют собой канцелярит, коррекция которого сводится к замене имен деепричастными формами («прочитав пример», «читая/прочитывая/перечитывая перечень основных признаков чего-либо», «знакомясь с перечнем признаков»). Выражение «закрепляет смысл понятия», по-видимому, восходит к терминологии методических пособий и учительской речевой практике; корректнее говорить о понимании, запоминании, уяснении значения слова. Возможная формулировка: «Ознакомившись с примером, читатель обращается к списку признаков соответствующего понятия, чтобы лучше уяснить смысл и запомнить слово».

8. Ошибки и небрежность

«Если ученый создает инструменты, то инженер их использует, причем нельзя сказать, что математик делает это ради инженера. Скорее, математик создает ради процесса». Собственно ошибка заключается в эллипсисе прямого дополнения при глаголе «создает»

во втором предложении. Однако изолированное употребление существительного «инструменты» создает двойное прочтение: неясно, идет речь о научном инструментарии или о приборах. Анафорическая замена предикативной группы «создает инструменты» на широкозначное речение «делает это» (местоименное по функции) приводит к возникновению комического эффекта, но не к прочтению иронической интенции автора; уместна была бы иная контекстуальная замена: «Математик старается (трудится, работает, разрабатывает научный инструментарий, совершает открытия) не ради инженера».

«Помимо общих моментов, все три текста разные». В данном случае нелепость возникает из-за внутреннего противоречия: оборот со значением объединения «все три текста» в позиции предикативного признака содержит противоречащее обороту по смыслу прилагательное с лексическим значением разделения, дифференциации. Плеонастически по отношению к объединяющей конструкции воспринимается начало предложения «помимо общих моментов». В целом же речение приобретает универсальную референцию и тем самым комически банальный характер: помимо черт сходства, все остальные признаки любых явлений действительности будут различительными.

«Для прочтения необходимо собраться с мыслями и как следует вникнуть в суть написанного». Кроме резонерского тона высказывание отличается плеонастичностью: читателю дважды предлагается сосредоточиться на восприятии текста, причем второе предложение усилено эмфатическим оборотом. При этом сам по себе призыв прекрасен: именно такого чтения и не хватает автору предложения. К сожалению, декларация остается декларацией, поскольку навыка вдумчивого чтения у автора нет.

«Текст адресован человеку, заинтересованному в истории Древнего мира, который обучается в школе». Ошибка связана с референцией придаточного определительного, поскольку на роль антецедента для местоимения «который» претендуют как номинация «человек», так и номинация «мир», последняя синтаксически более аргументированно, поскольку расположена контактно к придаточному.

«Прохоров повествует, цитируя известных историков, археологов, психологов и журналистов в своей книге, об отдельных аспектах истории русского государства, начиная от времен Рюрика, заканчивая настоящим временем, и собирает воедино цельную теорию, почему же, все-таки, Русь развивалась именно так и не иначе». Помимо пунктуационных ошибок предложение характеризуется нарушением порядка слов, немотивированным разрывом сильных синтаксических связей, лексической плеонастичностью («воедино цельную», «именно так и не иначе»).

9. Частотные речевые сбои

в письменной речи

Ниже перечислены наиболее частотные речевые сбои в письменной речи взрослого здорового носителя языка с образованием не ниже общего школьного (среднего).

Референция — местоименные анафорические замены, согласование причастных оборотов, определительных придаточных, пояснительных конструкций.

«Анкету составляют исходя из особенностей респондентов, уже перечисленных выше». В вариантах реализации этого шаблона референциального сбоя два и более существительных одной морфологической характеристики (в данном случае употребленных в форме родительного падежа множественного числа) претендуют на роль антецедента для личного местоимения, распространенного атрибута (в данном случае постпозитивного причастного оборота), пояснительного оборота, придаточного определительного. Один из приемов возможного редактирования заключается в изменении порядка слов. Кроме того, возможно расподобление имен с помощью синонимических и перифрастических замен одного из компонентов падежной цепочки.

«М. Халле заметил, насколько по-разному строится описание одних и тех же фонетических феноменов в рамках разных научных моделей, и пришел к выводу о необходимости выработать единую систему признаков для их адекватного описания». На роль антецедента для местоимения «их» претендуют словоформы «феноменов», «моделей» и «признаков». Чтобы упростить восприятие, необходимо перестроить фразу, один из вариантов правки — разбить ее на несколько отдельных высказываний.

Управление — падежные нарушения при мене опорного слова (глагола, отглагольного имени), связанные с ошибочным выбором синонима или паронима, эллипсисом, синтаксической сверткой пропозиции.

«Выражение „испанская морфология“ соотносится к части испанской грамматики, в которой изложены соответствующие правила испанского языка». Выбор падежа в примерах этого типа обусловлен неверным выбором паронима: «соотносится» вместо «относится». Аналогичным образом искажение управления может быть обусловлено неверным выбором синонима из ряда.

«Вопрос об отношении мысли к слову ставит лицом к лицу к другому вопросу — о происхождении языка». Ошибка в управлении обусловлена разрушением идиомы: можно «стать лицом к чему-либо» и «оказаться лицом к лицу с чем-либо»; контаминация выражений приводит к возникновению аграмматизма «лицом к лицу к», одной из причин здесь может быть и синтагматическое уподобление падежного управления по принципу аналогического выравнивания, регрессивной ассимиляции предлога «к ... к».

«Тем не менее существовало несколько точек зрения о создании алфавита». Синонимический ряд «позиция», «мнение», «точка

зрения» провоцирует аналогию управления: обороты «мнение о чем-либо» и «точка зрения на какую-либо проблему» смешиваются, в результате чего происходит подмена падежной формы.

Коннекторы — нарушение связности текста за счет контаминации составных союзов, эллипсиса части составного союза, замены одностороннего союза, избыточной связки, неточно выбранной связки.

«Иначе говоря, инновационное образование должно быть ориентировано не столько на передачу знаний, которые постоянно устаревают, как на овладение базовыми компетенциями». Сопоставительные и градационные союзы «не столько ... сколько», «не только ... но и», «как ... так и», «не то чтобы ... но» и другие средства связи, обеспечивающие иерархию изложения (например, вводно-модальные выражения «кроме того», «к тому же», союзы «притом» и «причем», местоименный оборот «при этом», инициальное для синтагмы обстоятельство образа действия «одновременно») подвергаются частичному эллипсису и контаминации завершающих элементов. Одна из причин этих пропусков и замен заключается в неспособности пишущего удержать в поле внимания фразу целиком, в потере синтаксической логики, вызванной ослаблением оперативной памяти, в несфокусированности внимания на первоначальном замысле (семантической интенции) в пределах высказывания.

«Елена Спартаковна Сенявская, доктор исторических наук, поднимает проблему, связанную с образом реального врага в сознании населения России, но, что самое захватывающее, подробно рассматривает образ „чужого“, возникающий в экстремальных ситуациях». При наличии осложнителей внутри компонентов сложного высказывания мена союзов с разной логико-семантической нагрузкой (в данном случае соединительного и противительного) обусловлена неумением пишущего выстроить информационную иерархию. Желание избежать рядоположности и равноправия соединяемых компонентов и попытка сфокусировать внимание адресата на финальной части сообщения приводят к появлению немотивированного противопоставления.

Окказионализмы — отглагольные имена: словообразование, паронимия, управление.

«При переструктуризации значений в семантической структуре слова происходит изменение порядка следования значений».

«Языковая реформа — это пересмотрение и изменение определенных правил, норм написания».

«Некоторые исследователи выражают мнение, что излишний заем слов засоряет язык».

«Легкие» глаголы — гиперонимические замены и лексические функции.

«Он выделяет несколько тенденций, которые происходят в русском языке».

«Для читателей же большой интерес несут факты, которые свидетельствуют о способности власти идти на уступки диссидентам».

Интенсификаторы — избыточность и недостаточность, просторечие, ошибка в выборе.

«На мой взгляд, 6000 активных языков — необоснованно непомерно большое число для такой маленькой планеты».

«Поэтому про культуру дальневосточного центра рассказать в полных красках не представляется возможным».

«Сегодня особенно сильно преобладает настроение против легализации легких наркотиков».

Проблема множественности отклонений от нормы на письме не может быть решена изолированно. Для создания целостного, связного, информативного и грамотного текста нужна последовательно проводимая системная подготовка, осуществляемая в дошкольном, школьном и раннем студенческом образовании. Без качественного инпута и высокой мотивации пишущего ожидать появления качественных научных текстов от студентов бессмысленно.

Литература

1. Аромштам М. С. Три вариации на тему детского чтения // Библиотека школе. 2010. № 1.
2. Ахапкина Я. Э. Образ России в лирике N — канон сочинения // Образы России в научном, художественном и политическом дискурсах (история, теория, педагогическая практика). Петрозаводск, 2001.
3. Ахапкина Я. Э. Становление темпоральной системы в раннем речевом онтогенезе // Русская языковая личность. Материалы шестой выездной школы-семинара. 25–27 октября 2007 г. Череповец, 2007.
4. Ахапкина Я. Э. Временная нелокализованность действия на ранних этапах речевого онтогенеза (на материале русского языка) // Проблемы функциональной грамматики: Категоризация семантики. СПб., 2008.
5. Ахапкина Я. Э., Веселова А. Ю. Геополитическая самоидентификация школьника // Мальчики и девочки: реалии социализации. Екатеринбург, 2004.
6. Вершинин Б. И. Мозг и обучение. Методика реализаций функциональных возможностей мозга. Томск, 2007.
7. Воейкова М. Д. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М., 2011.
8. Гагарина Н. В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. СПб., 2008.
9. Доброва Г. Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). СПб., 2005.
10. Елисеева М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб., 2008.

11. Звонкин А. К. Малыши и математика. Домашний кружок для дошкольника. М., 2012.
12. Иваницкий А. М., Ильюченко И. Р., Иваницкий Г. А. Избирательное внимание и память — вызванные потенциалы при конкуренции зрительных и слуховых словесных сигналов // Журнал высшей нервной деятельности. 2003. Т. 53. № 5. С. 541–551.
13. Клингберг Т. Перегруженный мозг. Информационный поток и пределы рабочей памяти. М., 2010.
14. Князев Ю. П. Формирование видо-временных противопоставлений в детской речи // Исследования по языкознанию. СПб., 2001.
15. Мурашова О. В., Соловьева С. А. Школьное сочинение — коммуникация, автокоммуникация или квазикоммуникация? // Проблемы онтолингвистики-2012: Материалы междунар. науч. конф., посвященной 130-летию со дня рождения К. И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А. Н. Гвоздева. СПб., 2012.
16. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 2008.
17. Пашнева С. А. Влияние формы проведения эксперимента на результаты исследования процесса именования изображений действий // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2010. Вып. 2 (8).
18. Пупынин Ю. А. Усвоение системы русских глагольных форм (ранние этапы) // Вопросы языкознания. 1996. № 3. С. 84–94.
19. Пупынин Ю. А. Элементы видо-временной системы в детской речи // Вопросы языкознания. 1998. № 2. С. 102–117.
20. Русакова М. В. Речевая реализация грамматических элементов русского языка: дис. ... докт. филол. наук. СПб., 2009.
21. Семантические категории в детской речи. СПб., 2007.
22. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. На материале ошибок школьника. М., 1982.
23. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. М., 2000.
24. Цейтлин С. Н. (сост.). Словарь детских словообразовательных инноваций. Muenchen, 2001.
25. Цейтлин С. Н. (сост.). Словарь детских словообразовательных инноваций. СПб., 2006.
26. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М., 2009.
27. Heath S. B. (1986) What no bedtime story means: Narrative skills at home and school // В. Schieffelin, E. Ochs (eds) Language socialization across cultures. Cambridge: Cambridge University Press.