

Трудные вопросы русской грамматики и современные лингвистические концепции в школьном преподавании

Ключевые слова: методика преподавания русского языка, коммуникативная грамматика, интеграционное изучение грамматики и текста, лексика и грамматика, части речи.

Методика преподавания родного языка – это не технология, а искусство, в основе которого не столько знание возрастной психологии, сколько владение лингвистическим знанием, собственное представление о языке, о его функционировании в мире человека, о роли языка в становлении и развитии культуры.

Лингвистика как наука гуманитарная характеризуется:

- 1) тем, что объект ее исследования не дан в прямом наблюдении (ученые делают наблюдения над *речью*, но исследуют *язык*);
- 2) тем, что объект исследования, инструмент исследования (научная теория) и субъект исследования (ученый) не разделены пространственно: лингвист изучает собственный язык, который существует в текстах и в его собственной голове, при помощи теории, которая сформирована им же на основании тех знаний, которые он получил в процессе своего профессионального обучения;
- 3) тем, что эта наука представляет собой знание *гипотетическое* и существует в виде множества научных теорий об одном и том же объекте;
- 4) тем, что новая теория не зачеркивает и не вытесняет старую (как это бывает, например, в физике или в астрономии – вспомним, например, Коперника и историю Галилео Галилея, когда жизнь человека зависела от выбора одной из двух теорий, то есть от абсолютного отрицания другой); новая теория вырастает из старых и пытается «ужиться с предшественницами».

Поговорим обо всем этом подробнее.

Лингвистика — это наука, которая находится в постоянном движении. Лингвистическое знание пополняется и нередко изменяется: во-первых, потому, что язык постоянно изменяется в соответствии с тем, как изменяется человек и окружающая нас действительность; во-вторых, потому, что в лингвистике, как и в других науках, меняются научные приоритеты, открываются новые горизонты.

Продвижение человека по пути познания языка - это не только открытие каких-либо неизвестных языков, неизвестных древних текстов или обнаружение новых языковых

явлений в давно изученных языках, но и переосмысление уже известных фактов, не столько расширение лингвистического знания, сколько его углубление. В науке о русском языке за последние 50 лет произошли очень серьезные изменения, которые, к сожалению, почти совсем не коснулись школьного предмета «русский язык».

Лингвистика из науки описательной и констатирующей (собирающей факты и «раскладывающей их по полочкам») превращается в науку объяснительную (стремящуюся обнаружить законы функционирования языка в мире человека), пересматриваются многие привычные для школы грамматические понятия, предлагаются новые идеи, новые, собственно грамматические «инструменты» для интерпретации текстов.

Тем самым за последние 50 лет расстояние между грамматикой школьной и грамматикой научной значительно увеличилось. Это расстояние существовало всегда, поскольку в школьные учебники попадают лишь те научные концепции, которые проверены временем и отвечают социально-культурным потребностям языкового коллектива в определенный период его развития. Но время идет, и школа, готовящая будущих исследователей, в том числе будущих филологов, не может не стремиться сократить расстояние между наукой, вузовскими курсами лингвистики и школьной грамматикой. Сократить расстояние между этими уровнями познания можно тремя способами: во-первых, готовить школьных преподавателей так, чтобы они могли самостоятельно ориентироваться в разных лингвистических концепциях, во-вторых, писать учебники, приближающиеся к уровню современной науки, и, в-третьих, разрабатывать новые методики, соответствующие грамматике объяснительной. В идеале методика должна развивать каждое из трех направлений.

Хорошая методика была и остается именно тем средством, которое позволяет уменьшить расстояние между наукой и школьным преподаванием: умелый учитель собственным знанием, полученным при обучении в вузе, восполняет теоретическую недостаточность существующих учебников русского языка.

Необходимость в методическом искусстве объясняется еще и тем, что до недавнего времени господствовала описательная, морфологически ориентированная грамматика, которая дает представление о русской языковой системе со стороны, как бы с точки зрения иностранца. Описательная грамматика была необходима на этапе формирования лингвистики как науки, поскольку на этом этапе необходимо «собрать» объект исследования, представить его как систему, то есть «объективировать» язык, отделяя его от личности говорящего и от конкретных текстов, в которых русский язык воплощен. Но на этом процесс научного исследования не заканчивается. Это только начало. Задача науки не только увидеть, но и понять, как живет язык, как он соединяет нас, людей, и окружающую действительность,

как язык обеспечивает взаимопонимание между людьми. Для этого исследователь должен видеть язык изнутри, мыслить на данном языке, чувствовать и при помощи научных понятий объяснять собственное видение языковой системы.

И при изучении родного языка сегодня важно, чтобы получаемое *знание о языке* не только объясняло **языковую систему**, но и не противоречило уже имеющемуся интуитивному, наивному *знанию языка*.

Если для точных или естественных наук расстояние между, например, анатомией научной и анатомией наивной в порядке вещей, то для языкознания все совсем не так. Цель лингвистической науки в том и состоит, чтобы выразить в научных понятиях языковое чутье носителя языка, то есть объяснить, как функционирует русский язык, как умелый говорящий (например, мастер художественного слова) пользуется русской языковой системой.

В процессе преподавания русского языка учитель сталкивается с серьезной **проблемой** – несоответствие знаний о языке, заключенных в школьных учебниках и программах, и наивных представлений учащегося о языке, тем самым учитель должен преодолеть противоречия между языковым чутьем ребенка и лингвистическим знанием, заложенным в привычный для школы учебник русского языка. Для того чтобы приблизить концепцию описательной грамматики к языковому чутью русского ученика, учитель должен находить собственные решения трудных вопросов, на которые у грамматики описательной нет ответов.

Изучение родного языка требует от ученика значительного умственного напряжения, поскольку в грамматических формах выражаются наиболее важные для данной культуры мыслительные категории, поскольку изучение родного языка – это познание самого себя, что чрезвычайно трудно не только для 7-10-летних детей, но и для выпускников школы.

Трудность изучения родного языка состоит в том, что объект исследования, инструмент (научная теория) и субъект соединены в одном сознании – ученого-лингвиста и ученика. Чтобы понять сложность науки о языке, можно сравнить лингвистику (науку о языке), например, с биологией, которая изучает животных. Например, чтобы изучить жука, надо наблюдать за его жизнью или рассматривать его под микроскопом. И получается, что объект исследования (жук), исследователь (человек) и инструмент (микроскоп) соединяются только в процессе исследования. В остальное время жук живет сам по себе (в травке или на деревьях), человек – тоже сам по себе, а микроскоп стоит в шкафу на полке. В науке о языке все не так: родной язык находится в голове у человека, то есть объект не отделен от исследователя. Более того, инструмент исследования находится в той же голове, он создается ученым для исследования и описания языка. И тот, кто исследует, должен очень внимательно относиться к выбору инструмента (к научной теории), он должен понимать, как он исследует

такой сложный объект, как язык.

Как бы отстраненно и объективно мы ни представляли языковую систему, ученику трудно осознать себя вне родного языка: всякое новое знание о языке он примеряет к уже имеющемуся у него знанию языка. Если знание о языке и знание языка вступают в противоречие, то учащийся воспринимает лингвистическое знание как абстрактную научную теорию, никак не связанную с реальным языком, осознает это лингвистическое знание как пассивное, то есть такое, которое не может быть применено в его речевой деятельности, а значит, и не очень нужное. Так живой и удивительно красиво организованный русский язык превращается в непонятный и неинтересный школьный предмет.

Для того чтобы изменить положение дел лингвистам, методистам и учителям необходимо (а) разобраться в ситуации, сложившейся в современной русистике, (б) выбрать лингвистическую концепцию, научные построения которой были бы не сложнее объекта исследования и не противоречили бы языковой компетенции носителей русского языка, (в) заложить в школьную грамматику самостоятельную исследовательскую деятельность учащихся, то есть построить описание, ориентированное на точку зрения носителя данного языка.

Современная лингвистическая наука характеризуется «многоголосием»: в ней сосуществуют разные грамматические концепции, теории, по-разному представляющие русскую языковую систему. Поскольку язык не дан человеку в прямом наблюдении, постольку каждая из теорий оказывается лишь гипотезой, в большей или меньшей степени приближающей нас к объекту изучения. Если мы взглянем на лингвистическую науку в целом, то увидим, что современные научные концепции можно разделить на (1) системоцентричные, (2) текстоцентричные и (3) антропоцентричные. Первые отделяют языковую систему от человеческой жизни и предлагают сверхабстрактные, иногда математические способы представления языка, вторые описывают конкретные тексты без учета системного взгляда на язык, третьи исследуют человека говорящего, его речевую деятельность, но забывают не только о системном представлении языка, но и о реальных текстах.

Но на рубеже XX - XXI веков обнаружилась тенденция к объединению этих направлений, а также к интеграции лингвистики с другими гуманитарными дисциплинами. В лексикологии сформировалась концепция интегрального описания языка, соединившая словарное и грамматическое представление русского языка. Руководителем этой лексикографической научной школы является академик Ю.Д. Апресян. Другим направлением интеграции является особая гуманитарная дисциплина - культурология,

соединяющая исследование языков и исследование культур, исследование национальных типов мышления. Развитие культурологии в современной русской гуманитарной науке связано с именем академика Ю.С. Степанова. Близким к культурологии, но не тождественным ей является «логический анализ языка», возникший на стыке лингвистики и логики и руководимый членом-корреспондентом Российской академии наук Н.Д. Арутюновой.

В грамматической науке сформировались два направления функциональной грамматики: петербургская грамматическая школа «Теории функциональной грамматики» под руководством члена-корреспондента РАН А.В. Бондарко и московская – **концепция коммуникативной грамматики**, представленная школой доктора филологических наук профессора Г.А. Золотовой.

Коммуникативная грамматика ставит перед собой цель не только объяснить конкретный текст и каждую его составляющую, но и построить объяснительную модель грамматической системы, т.е. выявить функционально-семантические особенности каждой грамматической единицы и понять функционально-семантические принципы организации грамматической системы русского языка.

Возникновение и развитие коммуникативной грамматики не означает полного пересмотра русской лингвистической традиции или отказа от уже имеющихся знаний о языковой системе, но означает изменение приоритетов в лингвистике - не дистанцированное, отстраненное описание языковой системы, а объяснение законов ее функционирования с точки зрения носителя данного языка.

После уровневого подхода, позволившего объективировать и систематизировать описание языка, лингвисты почувствовали настоятельную необходимость соединить в одном исследовании, в одной системе (1) все уровни языковой системы, участвующие в порождении смысла текста - от уровня морфемы до уровня высказывания, (2) системно-грамматические задачи и анализ реальных текстов, тем самым сделать системную грамматику более "человеческой", более филологичной. Соединив знания о разных уровнях языковой системы на основании единства реального лингвистического объекта – текста, мы получаем возможность критически оценить уже известные грамматические концепции.

Теория коммуникативной грамматики, интегрирующая в своих исследованиях системную грамматику и текст, позволяет дать интересный грамматический комментарий к текстам, открыть в них то, что не подвластно литературоведению. И эта же теория во многом изменяет наши взгляды на русскую грамматику: грамматика понимается не как совокупность списков форм и классификаций, а как механизм порождения речи.

Коммуникативная грамматика, опираясь на достижения предшественников, не только

предлагает антропоцентрический комментарий к уже вычлененным русской грамматической наукой объектам, но и исследует единицы как результат взаимодействия их формы, значения и функции, причем определяющим признается функция.

Посредством триады "форма - значение - функция" в коммуникативной грамматике соединяется язык с внеязыковой действительностью и с условиями его использования в человеческой деятельности. Многомерность, а не многоуровневость языковой системы позволяет ей быть одновременно обращенной к внешней отражаемой действительности и к сфере человеческой ментальности.

В 1998 г. была опубликована книга "Коммуникативная грамматика русского языка" (Г.А. Золотова, Н.К. Онипенко, М.Ю. Сидорова), в которой изложена концепция коммуникативной грамматики и предьявлены ее объяснительные возможности на материале анализа конкретных художественных текстовⁱ. В 2003 г. эта книга была удостоена Шахматовской премии Российской академии наук. В 2004 г. вышло второе издание, сейчас мы готовим третье, к 90-летию основателя этого научного направления — Галины Александровны Золотовой. В 2002 году авторами концепции коммуникативной грамматики был написан учебник для 10-х классов «Русский язык. От системы – к тексту»ⁱⁱ.

Педагогическая деятельность авторов этой концепции убедила их в том, что настоящее гуманитарное образование должно начинаться в школе и что это образование должно соединить системную лингвистику и литературоведение, изучение русского языка и изучение текстов на этом языке, что филологически ориентированное образование должно базироваться на исследовательской деятельности учащихся, на их умении самостоятельно мыслить.

Название школьного предмета «Русский язык» вводит школьников в заблуждение относительно того, что они изучают на уроках русского языка. Учащиеся считают, что они изучают язык, но это не так: они изучают одну из лингвистических концепций, представляющую научное знание о языке.

Лингвистическое знание рождается в результате исследования языка, его научного осмысления. Изучать же русский язык – значит учиться говорить на русском языке.

На уроках русского языка ученик узнает об устройстве очень сложной системы, которую нельзя увидеть воочию, как, например, лист дерева под микроскопом. Знание об этой системе, которая как-то «сложена» в голове каждого говорящего на русском языке, делает речевую деятельность человека осмысленной.

Известно, что осмысленная деятельность более эффективна, чем неосмысленная. Поэтому школьный предмет «русский язык» должен обеспечить осмысленную, а значит, более эффективную, речевую деятельность учащихся.

Лингвистика XX века представляет языковую систему как иерархически организованную последовательность уровней – от фонетики к синтаксису. Уровни были обнаружены в результате последовательного членения речи, поэтому на каждом уровне были выявлены речевые единицы, от которых абстрагированы единицы языковые: от звуков – фонема, от морфов – морфема, от слов – лексема, от высказываний – модель предложения.

Для носителя русского языка, и тем более для ребенка, самым понятным оказывается слово, поскольку именно в слове соединяются звуковая форма и внеязыковое значение (и, далее, синтаксическая функция). Исследуя слово, мы можем **делить** слово на составные части, **изменять** форму слова, **сопоставлять** с другими словами и **классифицировать**. Чтобы получились словосочетания и предложения, слова нужно **соединять** с другими словами. Чтобы понять, какие значения заключены в слове, мы можем **ставить вопросы**. А еще можно **экспериментировать** с языковым материалом: в предложении изменять порядок слов, заменять одну форму слова другой, заменять слово синонимом, подставлять или убирать слова, объяснять аномальные слова (например, из детской речи - см. примеры из книги К.И. Чуковского: *строганок, копатка, вертилятор*) и др.

Классификация слов (классификация частей речи) имеет непосредственное отношение не только к словоизменению (склонению и спряжению), но и к классификации предложений.

В рамках слова соединяются лексическое и грамматическое значения, а значит, граница меж словарем и грамматикой проходит не только через систему целиком, но и через каждое слово. Деление слова на лексику и грамматику – это деление на основу и грамматическую часть. В именах грамматическая часть равна окончанию, в глагольных формах грамматические значения выражаются не только окончанием (*пиши – у*), но и суффиксом (*писа-л-а*). В лексической части слова (в основе) представлены не только конкретные, вещественные, лексические значения, но и значения обобщенные – **семантические**. Семантика – эта та область языковой системы, где лексические значения вступают в «соприкосновение» с грамматическими, где предел обобщения значений в лексике накладывается на предел деления значений в грамматике. Оказывается, что существительные, обозначающие живых существ, и существительные, называющие вещи и неживую природу, в синтаксисе ведут себя по-разному, что глаголы со значением действия и глаголы со значением качества участвуют в организации предложений разного типаⁱⁱⁱ.

В теории коммуникативной грамматики есть понятие, которое позволяет соединить семантику слова, семантику части речи и семантику предложения. Это понятие **изосемии**. Изосемическим словом, изосемическим разрядом слов называют такие слова или разряды слова, категориальное значение которых совпадает с категориальным значением части, в рамках которой существует данное слово или данный разряд слов. А изосемическим

предложением (изосемической моделью предложения) такое, типовое значение которого (действие, состояние, качество и др.) оформляется средствами части речи, имеющей то же типовое значение (действие – глаголом, качество – прилагательным и т.п.).

Внутри самостоятельных частей речи выделяются **лексико-семантические разряды слов**. Лексико-семантические разряды делятся на изосемические и неизосемические. Соотношение категориальных значений слов и категориальных значений частей речи можно представить следующей таблицей (изосемические разряды слов располагаются по диагонали):

Категор.зн. Часть речи	Предмет	Действие	Качество	Количество	Состояние
Существительное	Сущест. Предметн. <i>стол, слон</i>	Имена Действия <i>Бег, чтение</i>	Имена Качества <i>Красота, крутизна</i>	Имена Количеств. <i>Масса, море (цветов)</i>	Существ.со значением Состояния <i>тоска, веселье</i>
Глагол		Акциональ- ные глаг. <i>Идти, читать</i>	Глаголы качественно- характери- зующие <i>стареть, подобреть</i> Причастие	Глаголы Количествен- ной характе- ристики <i>Уменьшатъс я расти</i>	Глаголы состояния <i>Грустить, Тосковать</i> Деепричас- тие
Прилагательное.		Причастия	Качествен- ные прилаг. <i>Добрый Храбрый</i>	Порядковые Числительн. <i>Второй</i>	Прилагат.со значением состояния <i>болен, здоров</i>
Числительное			Порядковые Числитель- ные	Количест- венные и со- бирательн. числитель- ные <i>два, пятеро</i>	
Наречие		Деепричас- тие	Наречия качественно- характериз. <i>Храбро</i>	Количеств. Наречия <i>Много, мало</i>	Категория состояния <i>Грустно, Весело</i>

Особенность изосемических разрядов состоит в том, что их словоизменительные возможности в составе изменяемых (склоняемых и спрягаемых) частей речи наибольшие, неизосемические слова имеют ограничения, например, существительные со значением состояния не изменяются по числам^{iv}, а глаголы, обозначающие состояние среды (*светает, морозит*) не имеют категории лица (грамматическая категория есть тогда, когда есть

минимум две противопоставленных формы в рамках этой категории – *пишу – пишет*). Именные изосемические слова могут иметь непрямые основы (исключение составляют наречия – часть речи исторически поздняя, наречия образовывались от других частей речи).

Разграничение изосемических и неизосемических разрядов позволяет представить каждую часть речи как поле, в центре которого – изосемические разряды, на периферии – неизосемические. Центральные разряды в рамках каждой полнознаменательной части речи характеризуются полным набором частеречных признаков – категориальное значение, словоизменение, синтаксические функции, возможности словообразования. Периферийные, как правило, имеют категориальное значение другой части речи (от которой они образованы), ограничения в словообразовании и особые синтаксические функции.

В таблице по горизонтали представлен список категориальных значений. Эти значения соотносятся с двумя основными синтаксическими функциями: предметность выражается в позиции субъекта (подлежащего), остальные категориальные значения – в позиции предиката (сказуемого), поэтому четыре последних категориальных значения и части речи, их выражающие, принято называть **признаковыми**.

Если признаковые категориальные значения выражены именами существительными, то такие существительные принято называть *абстрактными*, следовательно, направление абстрагирования в языковой системе – это «движение» признаков корней в существительное. Именно существительное отличается от других частей речи тем, что существительное позволяет сохранить категориальное значение производящей части речи.

В системе частей речи особое место занимает глагол, поскольку именно глагол соединяет уровень номинативных единиц языка (слов) и уровень коммуникативных единиц языка (предложений). Соотношение лексического и грамматического в глаголе не соответствует делению слова на основу и окончание. Во-первых, потому, что такие глагольные категории, как вид и залог, выражаются словообразующими аффиксами (приставками и суффиксами – вид, постфиксом *–ся* – залог), во-вторых, еще и потому, что значительная часть глагольных лексем предназначена для выражения особых грамматических значений, например, модальных (*мочь, хотеть, уметь, сметь*) или фазисных (*начать, стать, кончить*).

По характеру соотношения лексического и грамматического глаголы делят на полнознаменательные и неполнознаменательные. Полнознаменательные выражают конкретное лексическое значение (*идти, строить, читать*) и в предложении являются самостоятельными сказуемыми, неполнознаменательные не могут самостоятельно быть сказуемым, поскольку не отражают внеязыковой действительности, а выражают абстрактные добавочные грамматические значения (*принялся считать, сумел записать, начал рисовать*).

Наиболее абстрактным в этом отношении оказывается глагол *быть*, который лексически прочитывается в зависимости от того, в какую синтаксическую структуру попадает, но при наличии именного предиката интерпретируется как глагол-связка.

Полнозначительные глаголы делятся на **акциональные** (глаголы действия) и **неакциональные**. Центр семантического поля глагола как части речи занимают глаголы акциональные, на периферии – разные типы глаголов неакциональных.

Глагол отличается от других частей речи грамматическими категориями: глагольные категории непосредственно или опосредованно связаны с говорящим. Наклонение, время и лицо связывают предложение с ситуацией речи, а категории вида и залога позволяют говорящего обнаружить свою точку зрения на событие, которое представлено в предложении.

Самой главной категорией, отличающей глагол от имен, является категория времени. Поскольку время является не только характеристикой действия, но и характеристикой речи (речь разворачивается во времени), постольку именно глаголы становятся основным способом выражения сюжетного времени в тексте. Последовательность глаголов соответствует последовательности событий, образующих эту историю. В цепочке глаголов живёт время, оно движется, течёт: одно действие сменяется другим. Время в тексте неоднородно (это не только прямая линия от завязки к развязке), оно образуется сложным пересечением разных сюжетных линий и времени рассказчика. Для передачи всей сложности времени мы используем не только возможности категории времени (настоящее, прошедшее, будущее), но и возможности категории вида.

Вид — очень сложная категория, несмотря на внешнюю простоту: всего два вопроса (*что делать? — что сделать?*), всего два вида (несовершенный и совершенный). Но в соединении с категориями времени и лица эти два вида позволяют представить внешний мир и в статике, и в динамике, выразить внутренние состояния человека и его действия, в тексте эти два вида различают повествование и описание, обнаруживают присутствие наблюдателя и отстраненный во времени и пространстве взгляд рассказчика. Все это означает, что увидеть семантическое многообразие глаголов и функциональные возможности категорий глагола можно лишь изучая их в текстах.

Знания парадигматики глаголов (системы спряжения) недостаточно для того, чтобы разобраться в том, как функционируют глагольные формы. Систему спряжения стоит рассматривать на глаголах изосемических, а неизосемические, имеющие конструктивно обусловленное значение, стоит рассматривать в тексте, обращая внимание на то, с какими существительными соединяются глаголы, в каких фрагментах и в каких личных формах они употреблены.

Подводя итоги, подчеркнем, что основные трудности предмета «русский язык» не в

том, как правильно и эффективно подготовить учащихся к написанию ЕГЭ, а в том, чтобы сделать изучение родного языка осмысленным и мотивированным, сделать так, чтобы учащийся понимал, что познание категорий родного языка — это, во-первых, такое же познание мира, как и то, которое дают биология, физика или история, во-вторых, это познание человека, прежде всего самого себя, а также другого посредством чтения и понимания сложных художественных текстов, в-третьих, это приобретение навыков осмысленного пользования словом, умения мыслить и выражать свои мысли в виде связных текстов. Преодолеть схоластику и формализм на уроках русского языка можно лишь идя путем современных лингвистических концепций, соединяющих системное знание о языке и филологический анализ текста.

ⁱ Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. - М., 1998; Изд. 2-е. - М., 2004.

ⁱⁱ Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Дручинина Г.П. «Русский язык. От системы – к тексту»: Учебное пособие для факультативных занятий в общеобразовательных учреждениях гуманитарного профиля. - М., 2002.

ⁱⁱⁱ Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю., Никитина Е.Н., Синева О.В. Изучаем глагол // Русский язык и литература для школьников. 2014. №№????; Никитина Е.Н. Абстрактные существительные и // Русский язык и литература для школьников. 2014. №№????

^{iv} См., например, материалы для школы по данной теме: Никитина Е.Н. Абстрактные существительные и // Русский язык и литература для школьников. 2014. №№????