

ПАНОВ М. В.

ЛИНГВИСТИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

В нашей отечественной культурной традиции лингвистика и методика преподавания языка всегда были союзниками. Нет ни одного крупного языковеда-русиста, который не заботился бы о нуждах учителя и ученика. С другой стороны, все авторитетные деятели педагогики, преподаватели русского языка, видели в лингвистике свою надежную и желанную опору. В наше время заметны черты более глубокого сотрудничества этих наук. Они сейчас проявляются робко, изредка; но эти новые, более тесные формы взаимодействия двух наук заслуживают поддержки; они, вероятно, будут постепенно усиливаться. О них у нас и пойдет речь.

Материалом статьи является опыт преподавания русского языка в национальной (нерусской) школе. Именно здесь новые черты проявляются, пожалуй, наиболее ярко.

Меняется время — меняются возможности и цели обучения. В 20-е, в 30-е годы, когда для национальной школы не хватало квалифицированных учителей, не было учебников, а методика обучения русскому языку детей разных народов делала первые шаги, — в эту эпоху задачи школы были поневоле скромными.

В 50-е, в 60-е годы и особенно в наше время положение изменилось. Решено и записано в авторитетных документах, что ученики, кончая среднюю школу, должны свободно владеть русским языком (см. [1]). Изменились педагогические задачи — необходимо пересмотреть лингвистические основы обучения.

Школьная практика 20-х годов опиралась на определенную лингвистическую теорию. В области произношения это была фонология, представленная в трудах Л. В. Щербы и его последователей. Л. В. Щерба писал: «...коверкание произношения не только комично, но иногда ведет к непониманию или по крайней мере к замедленному пониманию речи. ...Если какой-нибудь иностранец будет выговаривать *шяр, шляпка, Шюра, Машия*, то это будет только смешно; если же он скажет *стол* вместо *сто́ль* (как это нормально для всякого англичанина)..., то это будет уже нарушение смысла». И далее: «Я предлагаю называть ошибки первого типа... **фонетическими**, а вторые — **звукословными**, или **фонологическими**» [2]. Фонологические ошибки нетерпимы в речи; с фонетическими можно мириться — вот вывод Щербы. Иначе говоря: важны только различительные признаки звуковых единиц.

Эти рекомендации пришлось ко времени и поэтому оказали большое влияние на школьную практику. При этом даже они показались слишком строгими, и методисты их еще и «разносили», сделали более вольными. Так, видный методист А. А. Горцевский, следуя за Щербой (несколько, впрочем, поодаль), считал, что в национальной школе важно научить

только различительным элементам русского произношения. В эвенкийском языке нет противопоставления согласных [т'] — [ч'], поэтому эвенки смешивают слова, которые отличаются этими звуками. Следовательно, надо особенно тщательно учить детей правильно произносить слова *вечер* — *ветер*, *вылечит* — *вылетит*; *чашка* — *тяжко*, *чем* — *тем* и т. д. Если же ошибка не ведет к совпадению двух слов, то она терпима, рассуждал А. А. Горцевский [3]. Здесь методист идет дальше, чем позволяла теория Щербы.

Но в какой-то степени такое расширенное толкование подсказывалось взглядами Л. В. Щербы. Если важно одно: различать слова, то любое их коверканье терпимо, лишь бы все-таки можно было понять, что произносится.

На таком уровне фонология враждебна орфоэпии: *шяр* и *Шюра* получают «проходной балл». Первую попытку снять эту конфронтацию культуры речи и фонологии сделал С. И. Бернштейн. Он на нескольких примерах показал, что есть случаи, когда неразличительные особенности звуков непременно должны воспроизводиться в речи [4].

Решительный отход от этой конфронтации совершен в трудах А. А. Реформатского. Он писал: «Для того, чтобы точнее регулировать изучение произношения чужого языка и систематически планировать обучение произношения, фонологический аспект должен в методике занять ведущее положение. Фонология может дать правильный ориентир при разработке методов и приемов обучения произношения, при выборе последовательности распределения учебного материала, при отборе упражнений и примеров» [5]. Как видим, в задачи фонологии не входит разделение звуковых признаков на достойные усвоения, различительные, и недостойные, неразличительные. Более того, А. А. Реформатский настаивает на том, чтобы и те признаки звуков, которые вызваны позицией, следовательно — неразличительные, непременно были предметом обучения: «Несоблюдение редукции безударных гласных или отсутствие оглушения звонких согласных в конце слова или перед глухими согласными — резкое нарушение русских произносительных норм, стоящее наряду с... неразличением [л] твердого и [л'] мягкого» [6]. Позиционно обусловленные черты звука поставлены в ряд с теми, которые всегда позиционно независимы (мягкость и твердость боковых), всегда, следовательно, различительны в русском языке.

Это высказывание А. А. Реформатского полемично по отношению к установкам Л. В. Щербы. Л. В. Щерба для случая, когда необходимо различение звуков и их признаков, взял пример (см. цитату выше) с боковыми [л] и [л'] — очень удачный, так как эти парные согласные, и только они, всегда имеют различительную твердость и мягкость, и этому примеру резко противопоставил случай с неразличительными признаками звуков. А. А. Реформатский берет те же [л] и [л'] и в ряд с ними ставит — не в контраст, а в подобие — позиционно вызванные различия, явно неразличительные.

Но если это так, то в самой фонологической теории надо сделать какие-то коррективы. Методика зовет к пересмотру тех положений фонологии, которые мешают заниматься орфоэпией.

В самой теории фоном обнаружили внутренние напряжения. Принято считать, что признак приобретает высокий статус дифференциального (различительного), если он для определенного звука в определенной позиции является единственным отличием от другого звука в той же позиции. Так, у [т] в сильной позиции есть различительные признаки:

глухой (ср. *том* — *дом*), твердость (ср. *том* — *тёмный*), взрывной характер артикуляции (ср. *том* — *сом*), зубной характер артикуляции (ср. *том* — *ком*).

Но есть случаи, когда, применяя обычную методику, приходится все признаки звука считать неразличительными, что, конечно, абсурдно. Так, у [ч': 1) Мягкость — неразличительный признак: в одной позиции не различаются [ч'] и [ч]. Твердый согласный [ч] — в русском языке только перед [ш] (*лучше*), но здесь невозможен [ч']. 2) Способ артикуляции — неразличительный признак: «ближайший» согласный [ш:] отличается двумя признаками — не только способом артикуляции, но и длительностью. 3) Место артикуляции — неразличительный признак: у [ц] не одно, а два отличия от [ч']. Другие звуки — еще дальше от [ч']. 4) Глухость неразличительна... Итак, согласный [ч'] существует без различительных признаков. Обычная процедура определения дифференциальных признаков ведет в тупик.

Очевидно, неправилен сам путь: отсекают как несущественные некоторые орфоэпически узаконенные признаки, т. е.: выделять различительный *костяк* звука — и все помимо костяка считать безразличным наполнителем. Не испытать ли другой путь? Вместо того, чтобы вычитать из звука признаки, будто бы несущественные, не суммировать ли и не соединять ли в блоки, в различительные комплексы? Например, так. Сравним [ч'] и [ц]: отличие — в месте артикуляции и твердости — мягкости. Считаем у [ч'] различительным *к о м п л е к с н ы й* признак «передненебность + + мягкость». Сравним [ч'] и [ш]; находим другой комплексный признак у [ч'] — «глухость — аффрикативность + недлительность». Итак, [ч'] состоит из двух функциональных признаков: (передненебный мягкий) + + (глухой аффрикативный недлительный). Операция собирания признаков в функциональные комплексы нуждается в разработке, но общее направление поисков как будто выяснилось.

Этот шаг в разработке фонологической теории стимулирован и подсказан потребностями методики обучения русскому языку. Вспомним, что исходные высказывания и С. И. Бернштейна, и А. А. Реформатского были сделаны именно в их методических статьях и цель этих высказываний — поиски рациональных основ преподавания. Сама необходимость снять напряженные отношения между фонологией и орфоэпией обнаружилась прежде всего в методике.

Однако нужно здесь же подчеркнуть, что методика лишь тогда стимулирует развитие языковедческой мысли, когда в самой лингвистике есть основания для ее самодвижения, внутреннего обогащения. Выше было показано, что фонология остановилась в недоумении перед некоторыми фактами — и возникла необходимость их истолковать. Действовали, следовательно, две силы: само развитие лингвистической теории и требования методики, с ее практическими и теоретическими нуждами.

Это еще более, пожалуй, заметно на развитии теории интонации. В 40-х годах в фонетических лабораториях появились приборы, способные поймать интонацию, нарисовать ее изменчивый облик. Фонетисты упивались возможностью уловить тончайшие изгибы интонационных кривых, каждое их коленце подвергнуть многократному анализу. Стали появляться работы, посвященные интонации отдельных грамматических конструкций. Чуть ли не у каждого типа придаточных предложений была обнаружена особая интонационная природа. Вся мелодическая система русской речи получила неправдоподобно сложный и недоступный для усвоения характер.

Наслаждаясь своей властью над интонацией, исследователи фиксировали все: необходимые признаки наряду с факультативными, индивидуальные рядом с типическими, различительные вместе с неразличительными.

И от теории русского языка, и от практики его преподавания нерусским учащимся шел призыв: найти возможность по-другому, более компактно и просто, охарактеризовать русскую интонацию, — исходя из ее коммуникативной функции. И если лингвистическая теория могла не торопиться, то ежедневная преподавательская практика требовала быстрее решения мучительных затруднений, возникающих в работе.

Решение было найдено в теории Е. А. Брызгуновой [7—9]. Эта теория ориентирована не на максимум, а на минимум различий. Был определен набор интонационных типов, достаточных для коммуникативно ясной и орфоэпически полноценной речи. Такая установка направляла внимание на различительные признаки, но не в отрыве от орфоэпических требований, а в союзе с ними. Например, монотония — распространенный орфоэпический недостаток речи. Е. А. Брызгунова в своих работах уделяет этому внимание. Сказано о том, что интонационные конструкции (ИК) — ИК-3 и ИК-4 в ряде случаев синонимичны, и их надо использовать для того, чтобы разбить речевую монотонию. И это принцип: фонологию не ссорить с орфоэпией.

С работ Е. А. Брызгуновой начался фонологический этап в развитии интонационной теории. С другой стороны, эти работы были прямым ответом на требования методики преподавания. Оттого-то эта теория сразу пошла в практику: широко используется в вузах, а в настоящее время завоевывает нашу национальную школу¹.

В XIX веке и в первой трети нашего века трудно, вероятно, даже невозможно найти исследования, которые были бы созданы «по заказу» одновременно и лингвистики, и педагогики — на перекрестке этих двух наук. Лингвисты были внимательны к педагогической практике, приспособляли свои теории к нуждам учения, но по требованию педагогики своих не теорий не создавали.

Иногда методика преподавания выступает в качестве арбитра, помогающего решить вопрос о подлинной ценности лингвистической теории. С помощью методики происходит как бы госприемка того или иного построения лингвистов. Это особенно важно, когда теория является дискуссионной.

Р. О. Jakobson высказал предположение, что падежные значения в русском языке дискретны. Падежные значения можно свести к трем парам противоположных грамматических признаков: направленность — ненаправленность, объемность — необъемность, окраинность — неокраинность [10, с. 179—180].

Падежи винительный, родительный, дательный, изъяснительный включают в свое значение признак направленности. Они называют объект, на который направлено действие. Остальные падежи включают признак ненаправленности.

Падежи родительный и оба предложных включают признак объемности. Они называют объект, который в полной степени охвачен действием. Остальные падежи включают признак необъемности, они не указывают, что действие вполне охватило объект. (Вспомним пример из школьных учебников: *налил воду — налил воды.*)

¹ Например, в современных учебниках по русскому языку для башкирской школы (4—5 классы) дается представление о четырех важнейших интонационных конструкциях: ИК-1 — ИК-4.

Падежи именительный, родительный, винительный включают в свое значение признак неокраинности (непериферийности). Они называют такой предмет — лицо, которое не может быть устранено из сообщения; предложение без этих падежных форм обесмысливается. (Примеры: *колокольчик зазвонил, отсыпал овса, дал кусок сахара/сахару*.) Остальные падежи окраинны.

Представим это в виде таблицы:

	1	2	3
И	—	—	—
Р	+	+	—
Д	+	—	+
В	+	—	—
Т	—	—	+
П ¹	+	+	+
П ²	—	+	+

Здесь первый столбец (1) указывает признаки направленности (+) или ненаправленности (—); второй (2) — признаки объемности (+) или не-объемности (—); третий (3) — признаки окраинности (+) или неокраинности (—).

Как видно из таблицы, предложный падеж разделен на два отдельных падежа: предложный первый (изъяснительный): *о вётре, о мёле, о снёге, о мбсте, о стрбе* и предложный второй (местный): *на ветру, в мелу, в снегу, на мосту, в строю*. Предложный первый обозначает предмет речи или мысли, т. е. указывает, на что они направлены; предложный второй называет место действия. Предложный первый имеет значение направленности, предложный второй — не имеет.

Чтобы изъяснительную и местную падежные формы отнести к разным падежам, надо найти их в одной позиции, в одном окружении. Р. О. Якобсон показал, что они встречаются в одной позиции: *Вороны чего-то искали в снегу; Художники чего-то ищут в снеге, но живописности в снеге нет*. Контексты *ищут в снегу — ищут в снеге* показывают, что различие в падежных формах не обусловлено позицией [10].

Напротив, различие форм *нет сахара/нет сахару, насыпал сахара/насыпал сахару* — чисто стилистическое различие, и мы не будем (в отличие от Р. О. Якобсона) считать их разными падежами.

Теория Р. О. Якобсона до сих пор вызывает противоположные оценки. Одни ее приемлют, другие считают искусственным построением. Что об этом думает методика? Было стремление использовать эту теорию в практических целях. Ученик не знает, какую падежную форму он в данном контексте, в соответствии со своим речевым замыслом, должен выбрать. Тогда он анализирует контекст, устанавливает, каких минимальных значений он требует; далее — зная наборы различительных признаков у разных падежей, учитывая, к какому склонению относится выбранное существительное, точно выбирает нужную падежную форму. Эксперимент, проведенный с диссертационными целями, подтвердил, что замысел хорош [11].

Нет сомнения, что в текущей преподавательской практике этот путь не приведет к цели. Хотя бы потому, что нет надежных процедур для оценки речевого контекста: каких именно падежных признаков он требует². Очевидно, такой помощи от теории Р. О. Якобсона методика ждать не может.

² Критику указанной работы см. в статье Т. В. Рябовой [12].

Тот, кто обучается русскому языку, очень часто вместо одного падежа употребляет другой. Но не все замены имеют одинаковую частоту. Теория Якобсона помогает предсказать, какие смещения будут особенно частыми: именно те, где различия в значениях между падежами незначительны. На продвинутом этапе обучения, когда ученик уже имеет определенное представление о русской падежной системе и получил некоторые навыки владения ею, чаще всего он будет путать падежи, отличающиеся одним признаком.

Например, обычно смешение дательного и творительного падежей. Примеров можно приводить бесконечно много, мы ограничимся единичными предложениями из тетрадей учеников 7—8 классов разных национальных школ: *Площадь была освещена огням* (чеченская школа); *После каникул я был рад своими товарищами* (калмыцкая школа); *Я довольный своему коню, люблю и чищу ему* (адыгейская школа); *Косить это поле косилкам трудно, надо косами, вручную* (карельская школа); *Если кем из учеников надо помочь, то мы всегда готовы помочь* (татарская школа); *Я радовалась цветами* (удмуртская школа); *В отряде каждый подчиняется командиром и слушается его* (осетинская школа); *Я горжусь своему деду, который всю войну воевал* (башкирская школа); *Нас повели в музей, и мы удивлялись и картинам, и украшениям* (лакская школа)...

Примеров приведено немного, но в речи учеников они постоянны. В разных национальных школах дательный и творительный падежи постоянно подвергаются взаимозамене. Очевидно, причина не в грамматике родного языка (или не только в ней), но в значительной степени и в самой смысловой природе русских падежей.

Чаще других смешиваются падежи: дательный — творительный, дательный — винительный, винительный — родительный, изъяснительный (предложный первый) — местный (предложный второй), т. е. те, которые имеют наименьшее семантическое различие: в один признак.

Местный часто заменяется изъяснительным: *стоял на носе лодки, испачкался в мёле*; в устной речи: *испекли в печи, вывалился в грязи*. Направление замен всегда в одну сторону: изъяснительный оттесняет местный. Эти два падежа вообще имеют у большинства существительных омонимичные формы. Но омонимия, конечно, не объясняет однонаправленность смещения. Очевидно, в определенных отношениях форма изъяснительного падежа сильнее своей конкурентки. Подробно здесь на этом останавливаться не будем.

Именительный часто заменяет все остальные падежи. Одно из двух: либо ученик не умеет склонять данное слово, либо влияет родной язык; в некоторых языках, например, в калмыцком, во многих тюркских, исходный падеж является немаркированным и может заменять косвенные.

Итак, спорная теория помогает методике. Она правильно ориентирует преподавателя русского языка: советует обратить внимание на такие падежные формы, которые особенно часто вызывают ошибку у школьников, определяет наиболее вероятные подмены падежей — и ведет к правильному методическому решению: подсказывает, что именно эти, совпадающие падежи надо изучать совместно, один на фоне другого, одновременно тренируя навыки употребления парных падежей, так что они раскрывают во взаимном сопоставлении свои сходства и различия.

Здесь методика выступает как справедливый оценщик теории; она в определенных аспектах поддерживает учение о русских падежах Р. О. Якобсона.

Педагогам известно, с каким трудом иноязычные учащиеся усваивают употребление русских глаголов совершенного и несовершенного вида. Главная трудность в том, чтобы четко объяснить суть видовых значений, смысловой стержень этого противопоставления. Из множества определений, что значат категории совершенного и несовершенного вида, надо выбрать наиболее «работающее» с точки зрения преподавания. Выбор у разных педагогов, при работе с разной аудиторией, может, конечно, варьироваться. Путей здесь несколько. Практически хорошие результаты дают определения, принятые В. В. Виноградовым: «... в понятии совершенного вида основным признаком является признак предела действия, достижения цели, признак ограничения или устранения представления о длительности действия» [13, с. 497]; «...несовершенный вид...является основой, нейтральной базой видового соотношения» [13, с. 498]. Таким образом, несовершенный вид рассматривается как немаркированная, беспризнаковая категория.

Определение В. В. Виноградова рассчитано на филологов. Чтобы передать его школьникам, нужна перефразировка. Методически целесообразной оказалась такая редакция: глагол совершенного вида нужен тогда, когда действие нельзя продолжить.

Такое определение хорошо тем, что оно допускает наглядную демонстрацию. В одном из учебников для национальных педучилищ дано такое разъяснение: ученик поймет, что такое значение несовершенного вида, если ему ясно показать, чему соответствует это значение в его жизненном опыте. Можно дать такое задание ученику: у него в руках графин, он выливает из него воду в таз. Учитель приговаривает: Выливай... Выливай... Настанет момент, когда ученик скажет: Нечего выливать! Вода вся! Значит, он вылил (а не только выливал) воду.

Другое задание: Разрежь этот лист пополам, разрежь! Ученик: Всё! Вот две половины листа... Значит, ученик разрезал лист, а не только разрезал.

Придумайте другие упражнения, когда ученик выполняет какое-либо действие по заданию учителя так, что в известный момент оно оказывается истощенным, доведенным до конца, так, что его нельзя продолжать. Отметьте, что оно в таком случае обозначается глаголом совершенного вида.

Учебник, как уже сказано, для педучилищ; задания даются будущему педагогу, чтобы он потом перенес их в класс.

Как видно, определение В. В. Виноградова дает возможность наглядной демонстрации значения совершенного вида. И в этом его большое достоинство. Однако вполне возможны сбои.

Вот как описывает эти трудности ученый-методист, разработавший и с успехом применявший данную методику. «Учительница попросила назвать глаголы совершенного вида. „Открыть“, — сказала Саяна. „Неправильно“, — возразил Кара-оол. Мальчик подошел к двери, приоткрыл ее и сказал: „Я открыл дверь, но действие можно продолжать. Значит, открыл — глагол несовершенного вида“. Дальше дается разъяснение: «Достижение предела может означать физическую невозможность продолжать действие (*вылил всю воду*) или дальнейшую нецелесообразность продолжать действие (*выпил полстакана воды*). В последнем случае действие не достигло физического предела: вода в стакане еще есть, можно продолжать пить. Но я не хочу больше пить, дальнейшее действие бессмысленно, достигнут его внутренний предел, и оно прекращено. Именно эти знания о внутреннем пределе действия помогли бы учителю понять ошибку Кара-оола» [14].

Таким образом, для уяснения, что значит категория совершенного вида, надо ввести понятия внешнего и внутреннего предела.

Необходимо и другое разъяснение. Мы уже говорили, что определение В. В. Виноградова, взятое в качестве основы всей работы, допускает наглядную демонстрацию. Но, оказывается, это не всегда так. Один и тот же рисунок — например, изображение человека, который плотно закрыл штору, — может соответствовать и глаголу *закрыл* (сов. вида) и глаголу *закрывать* (несов. вида). Это зависит от намерения действующего лица: если задумано задвинуть шторы на всех окнах в комнате, то, когда действие еще не охватило все объекты, годится глагол несов. вида (хотя бы по отношению к отдельным объектам дело и было завершено): *закрывал окна*. Только после охвата всех объектов можно использовать глагол сов. вида: *закрыл окна*. (Все-таки и в этом случае возможна наглядная интерпретация; надо только изобразить ряд окон.)

Итак, надо соотнести действие с намерением действовать. Тогда проясняется вид глагола.

Особого внимания требуют глаголы, которые исключают намерение. Может показаться, что они даже противоречат определению В. В. Виноградова. Это глаголы, связанные с природными явлениями: *Туча надвинулась на город*; *Дождь усилился*; *Огонь приблизился к складу*. Во всех таких случаях вряд ли можно сказать, что действие исчерпало свои возможности и не имеет сил продолжаться. Огонь, весьма вероятно, подойдет вплотную к складу и охватит его.

Здесь нельзя обойтись без объяснения активной роли языка в изображении мира; надо сказать ученикам, что язык есть определенный взгляд на мир, особая интерпретация явлений жизни. Во всех указанных случаях действие изображено как исчерпанное. *Дождь усилился* — прибавил в силе; явление природы изображено как ступенчатое, и новая ступень преодолена. Разумеется, не с таких случаев надо начинать изучение видов; а когда суть этой грамматической категории усвоена на более центральных примерах, то и данные случаи *Дождь усилился* не вызовут сомнений.

Путь был такой: мы избрали методически наиболее выигрышную точку зрения на вид, она подсказала нам пути наглядной демонстрации этого грамматического понятия, наметила этапы его изучения, последовательность ввода материала. Лингвистика помогла методике преподавания русского языка. Но и сама методика оказала помощь языкознанию: проблема внутреннего и внешнего предела, разграничение действий однообъектных и многообъектных, проблемы соотношения действия с намерением действующего лица, а также вопросы грамматически-активного изображения и преобразования мира долгое время были на окраине теоретических построений аспектологов, большей частью вообще вне поля их зрения. Методика советует обратить внимание на эти стороны видовой корреляции.

Педагогическая практика, серьезно используя помощь лингвистики, сама уточняет проблему и выдвигает новые ее аспекты.

Если окинуть взором более далекие времена, то мы не найдем случаев, когда методика преподавания русского языка взяла бы лингвистическую теорию, детализировала бы ее, разбила на отдельные случаи, на ее качественно различные применения, и таким путем позволила бы обогатить лингвистическую теорию.

Есть случаи, когда методика более решительно строит свои взаимоотно-

ношения с лингвистикой: требует отказа от случайно укоренившейся узости взгляда, призывает снять шоры, ограничивающие кругозор.

Надо научить человека, желающего примкнуть к русскому речевому миру, строить предложения. Этому могла бы помочь теория трансформации предложений. Ведь недостаточно обучить новичка в русском языке создавать предложения «по образцу». В реальном разговоре только в редких случаях на реплику надо отвечать репликой такого же строения. Обычно ее нужно переделать, иногда значительно, а то и вовсе заменить совсем иной репликой, другого синтаксического строения и лексического состава. В этих случаях могла бы помочь теория трансформации, но, к сожалению, редко помогает. Преподаватели и хотели бы ее применить, но что-то мешает. Возможно, эта теория не доведена до такого уровня, когда она могла бы стать полезной педагогике.

Одна синтаксическая конструкция считается трансформацией другой, если: во-первых, в состав обеих конструкций входят те же лексические единицы; во-вторых, лексемы, грамматически связанные в одном трансформе, связаны в другом; в-третьих, оба трансформы относятся к одной и той же внеречевой ситуации.

Это третье условие очень сужает область применения трансформационных правил. В соответствии с этим условием мы, трансформируя одно предложение в другое, должны оставаться в пределах той же ситуации, не развивая ее понимание, не следуя за ее преобразованием. Мы многократно обозначаем одно и то же. Но если мы хотим формировать естественную речь, мы должны учить тому, как изменять предложение, чтобы оно следовало за меняющейся ситуацией разговора.

Избавиться от узости в понимании трансформационных законов языка, видимо, нелегко. (Пока можно указать лишь на работы В. С. Храковского, преодолевающие эту узость [15].) Правда, эти узкие границы фактически (ненаароком, исподволь) постоянно нарушаются — например, отрицательная конструкция постоянно рассматривается как трансформ положительной, хотя очевидно, что ситуации, отраженные в предложениях *Николай приехал* и *Николай не приехал*, совершенно различны. Нужна теория, которая давала бы возможность по определенным законам (усвоение которых может идти и сознательным, и интуитивным путем) выстраивать ряды синтаксических преобразований, настолько динамичных, что они могли бы поспевать за переменчивым смыслом разговора.

Сейчас положение в теории синтаксической трансформации напоминает состояние фонологии до создания Московской теории фонем. В один трансформационный ряд звуков (в одну фонему) объединялись только такие единицы, которые имеют физическое сходство, составляют один акустико-артикуляционный тип. Казалось недостаточным, что звуки находятся в определенных языковых отношениях: позиционных чередованиях; они должны были еще достать справку, что и помимо этих отношений являются близкими родственниками. Так и сейчас в теории трансформации: кажется недостаточным, что синтаксические единицы выступают в определенные языковые отношения (связаны законами преобразования); пусть они еще докажут, что относятся к одной реальной ситуации. (Кстати: самой системы таких доказательств как раз и не существует, все делается «на глазок».) Искусственность этого ограничения мешает использованию трансформационных закономерностей в преподавании. Методика дает приказ лингвистам: взглянуть на дело с необходимой широтой.

Это необходимо — пожалуй, прежде всего — самой лингвистике. Отход от конкретной данности, от речевой наглядности к определенным сту-

нениям обобщения, более или менее высоким, всегда труден. Методика преподавания подталкивает: смелей!

Если снять все ограничения, искусственно сужающие применение трансформационных законов языка, то различия между трансформами могут состоять: в преобразовании грамматических форм отдельных слов, в прибавке слов в определенных грамматических формах, в изъятии слов, в словообразовательном преобразовании лексем, в замене лексем по определенным семантическим связям.

Если осуществить трансформации во всем их внутренне обусловленном диапазоне, то, например, такие две реплики надо признать принадлежащими к одному трансформационному ряду: — Какие вы купили хорошие апельсины! — Да это грейпфрут, а не апельсины!

На вопросительную реплику определенного строения возможен ответ-поправка — другая реплика, которая по строению является преобразованием первой. Ситуация, отраженная в первой и второй репликах, может быть различна (купить одно или купить нечто другое — не одна ситуация). Единство реплик, составляющих трансформационный ряд, определяется не единством ситуации, а тем, что реплику одного строения всегда можно преобразовать в реплику другого строения. «Всегда» — т. е. существуют правила преобразования, общие для всех исходных реплик такого типа.

Большое место в методике преподавания русского языка нерусским — обучение живому диалогу, той беглой речи, когда каждая реплика вызывает непосредственный, мгновенный отклик у других участников разговора. Нет хороших методов, которые учили бы такому диалогу. Волю учащихся на занятиях сковывает отсутствие естественной потребности говорить, сознание бесцельности обмена репликами, незаинтересованность в развитии разговора, в его саморазвертывании. Пожалуй, здесь может быть полезным перенос в педагогику некоторых приемов и способов мышления, разработанных лингвистикой. В первую очередь, поможет позиционное мышление, освоенное современным языкознанием.

Начнем с примера, который подведет нас к сути дела. В национальном педвузе на практических занятиях по русскому языку идет отработка слоговой модели слова. Студенты, один за другим, вступая в «полилог», восклицают: — *Рѣдагáс!* — *Сутурáм!* — *Мѣгабѹт!* — и т. д. Как видно, они обмениваются звуковыми сочетаниями, построенными по законам русского слова. Если средняя национальная школа сейчас мирится с произношением [галавá], [садавóт], [нахажѹ] и под., когда безударные гласные произносятся с одинаковой силой — вместо [гѣлавá], [сѣдавóт], [нѣхажѹ], то несомненно, что студенты, будущие учителя русского языка, должны преодолеть такое нежелательное отклонение от орфоэпии. Этому и посвящено занятие: идет отработка произношения слов «по формуле Потемкина». Почему слова искусственные? Потому что надо довести до механического навыка произношение любых сочетаний в тактах данного типа.

Одна реплика следует за другой, длительных заминок нет; студенты разнообразят речь, придавая репликам-«словам» разные интонации. Создается впечатление настоящего разговора.

Итак, перед нами чучело (робот, модель, подобие) разговора. Посмотрим, по каким правилам этот робот создается.

1. Все реплики-«слова» построены по одному плану: они — трехсложные, с ударением на последнем слоге; каждый слог состоит из сочетания твердого согласного с гласным. Последний слог — закрытый.

2. Набор гласных в каждом слове зависит от позиции: ударной, предударной и предупредударной. Строить слова надо и по законам синтагматики — сочетать только «разрешенные» звуки», и по законам парадигматики, например, в предупредном слове гласный [а] заменяется на [ъ].

3. Каждая реплика начинается с того же согласного, который замыкал предшествующую реплику. Последнее условие вводится затем, чтобы реплики не готовились заранее, «про запас», а каждая возникала как непосредственный отклик на предыдущую.

Занятие с этими «словами» обычно проходит живо, оно нравится студентам — видно, потому, что включает элементы игры. Выигрывает тот, кто делает правильный выбор, т. е. тот, кто преодолевает акцент (произношение [галава́]), кто соразмеряет степень редукции с нормой.

Нельзя ли на тех же основаниях построить настоящий диалог или полилог? Чтобы реплика свободно и просто вызывала другую реплику и течение разговора шло так же естественно, как идет самодвижение игры? Познакомим читателя с опытом некоторых учителей-филологов, выпускников филфака Московского университета. Опыт этот нельзя рассматривать как законченную, апробированную рекомендацию; он, скорее, намекает на некоторые возможности преподавания.

Представим упрощенную запись урока по развитию речи. Урок шел не всегда гладко: ученики неверно выбирали слово, их поправляли, были запинки в речи, были неудачные ответы. (Они устранены из записи.) Это неизбежно и обычно. Важен принцип построения непрестанно обновляющейся речи в условиях отсутствия внешнего стимула для нее: она имеет внутренний игровой стимул, как всякая игра. Вот отрывок из записи урока:

Учитель: — Петя, тебе какое животное больше всего нравится?

Петя: — Кенгуру.

— А что это за животное?

— Это животное пестрое, черно-белое. С рогами. Говорит: Муу! Молоко дает — пей — не хочу. Хвост длинный, с кисточкой на конце. Кенгуру им машет, мух, слепней отгоняет. Шмяк — и нет мухи. Вот какое животное. И высоко скачет.

— Разве это кенгуру?

— Конечно! Вот и Валя Петухов подтвердит!

Валя: — Это корова, а не кенгуру. Но только Петя ошибся: корова не скачет. Настоящий кенгуру скачет, а корова пасется.

Учитель: — А ты, Валя, какое животное считаешь хорошим?

— Мышку.

— Мышку? Что же это за зверь?

— Замечательный зверь! Ростом, если на задние ноги встанет, то как бы не был выше человека. Шерсть бурая, густая. Зубы — аршин. Ревет так, что испугаешься. Мед любит, из-за меда постоянно с зубами мается. И сильный, даже волки эту мышку боятся. А зимой заберется в берлогу, спит — лапу сосет. Тогда ее и не увидишь!

— Разве это мышка?

— А как же! Нина, подтверди!

— Ты немного заврался. Не мышка, а мишка. Медведь. А зубы в аршин... Нет, у медведя зубы большие, но не в аршин.

— Я? Обезьяну. Толстая, неповоротливая. Все время в воде мокнет. А глаза — бинокли, чтобы, лежа в воде, можно было их выставить и смотреть. Морковку любит, брюкву, всякую зелень. Проголодается — сейчас же пальцем зовет смотрителя: где еда? И ей несут.

— Ну и ну! Какая обезьяна странная! Уж обезьяна ли?

— Это твердо. Настя, ведь обезьяна?

Настя: — Это попросту бегемот, а научно говоря — гиппопотам. И говорить он не умеет...

Чем этот урок похож на ранее описанные занятия с гласными? Там по определенным законам из звуков составлялись «слова», здесь — по своим законам из слов — определенные характеристики. Там в «словах» была представлена определенная последовательность, синтагматическая закономерность. Здесь тоже есть своя синтагматика, но организованы другие элементы, не звуки: слова, элементы характеристики. Каждый ученик: 1) «отгадывает» предыдущего зверя; 2) исправляет неверные детали в его описании; 3) называет обманно своего зверя; 4) перечисляет его признаки — часть их дает в искажении; 5) в ответ на реплику учителя подтверждает название зверя.

Там звук (гласный) был парадигматически преобразован в зависимости от позиции. Здесь своя парадигматика, свои замещения. Ответ первого и второго ученика можно уподобить двусложному слову (так же, как ответ второго и третьего и т. д.). Первый слог — слабая позиция. Начало ее обозначено словами учителя: «Ты какого зверя любишь?» Характеристика зверя в ней частично преобразована; эта позиция, слабая, требует деформации материала. Второй «слог» открывается словами, призывающими следующего ученика: «Вот Нина подтвердит»; начало сильной позиции. Характеристика в ней приводится к основному виду, независимому, свободному от искажений, внесенных предыдущей позицией.

Это игровая парадигматика. Ее соотношение со строго нормативной синтагматикой и создает возможность непрерывного живого диалога, развертывающегося «из самого себя», без внешнего подталкивания. Сама необходимость исправить характеристику, привести ее к сильной позиции, восстановить ее соответствие назависимой норме является двигателем диалога. Так могут отрабатываться навыки словесной характеристики, описания, повествования и любые иные коммуникативно важные цели.

Высказывалась мысль, что искаженные детали могут дезориентировать детей. Нет: дети с азартом их обнаруживают и исправляют.

Методика, здесь описанная, имеет, на наш взгляд, принципиальное значение, хотя бы она и была во многих отношениях несовершенной. В отличие от всех ранее рассмотренных случаев взаимодействия языкознания и методики преподавания языка, здесь педагогика берет из лингвистики не те или иные конкретные знания, не тот или иной частный подход к фактам языка, а важный принцип мышления: позиционное рассмотрение фактов; парадигматические позиционные преобразования используются в специфически преподавательских целях. Это — максимально плодотворное сближение наук. Недаром учительница, автор описанного урока, — квалифицированный лингвист и профессиональный (хотя и начинающий) педагог.

Преподавание русского языка нерусским часто более чутко отзывается на лингвистическую современность, чем русская школьная методика. Например, лингвистические работы, посвященные синтаксическому целому, прошли мимо практики русской язычной школы. Национальная школа активно откликнулась на них. Однообразный рассказ, где в каждом предложении единый, неподвижный, омертвелый порядок слов, не часто иссушает речь учеников, чей родной язык русский: повседневное пребывание в области живой речи ограждает детей от такого недостатка. А в национальной нерусской школе этот недостаток обычен. Поэтому методика русского языка в национальной школе уже имеет опыт исполь-

зования теории синтаксических целых как единиц языка и речи в педагогических целях [16].

Другой пример: фонологическая теория. Методические основы ее применения в преподавании наиболее активно разрабатываются именно для национальной (нерусской) школы [17].

Методика для русскоязычной школы гораздо более консервативна.

Видимо, в наше время взаимоотношения лингвистики и методики преподавания языка изменяются, становятся более тесными и динамическими.

Фактов, говорящих об изменениях, пока мало (как видно из статьи; вряд ли приведенный ряд можно значительно увеличить). О новых тенденциях свидетельствуют не столько реальные успехи, сколько необходимость в них. И все же есть надежда, что мы вступили в новый период.

Это время, когда методика преподавания выявляет неполноту определенной теории и требует ее восполнения.

Когда педагогическая наука участвует в лингвистической дискуссии, голосуя за определенные теории и поддерживая их.

Когда требования школы выделяют наиболее плодотворные лингвистические идеи и помогают их дальнейшей разработке.

Когда методика нетерпеливо ждет преодоления суженности лингвистических поисков и отказа от научных шор.

Когда новые открытия возникают на перекрестке двух наук, представляя одновременный вклад в каждую из них.

Когда принципы лингвистического мышления используются в самых практических делах педагогики.

Впрочем, может быть, эти черты сближения двух наук пока еще только намечаются и составляют скорее желаемое, чем реальность; полное проявление этого союза принадлежит будущему.

ЛИТЕРАТУРА

1. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: Сб. документов и материалов. М., 1984. С. 45.
2. Щерба Л. В. Фонетика французского языка. М., 1963. С. 13.
3. Горцевский А. А. Фонетические трудности при обучении эвенков (тунгусов) русскому языку. Л., 1939. С. 52.
4. Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению // Вопросы фонетики и обучение произношению. М., 1975. С. 19—20.
5. Реформатский А. А. Фонология на службе обучения произношению неродного языка // РЯНШ. 1961. № 6. С. 88.
6. Реформатский А. А. О некоторых трудностях обучения произношению // Русский язык для студентов-иностранцев / Под ред. Реформатского А. А. М., 1961. С. 8.
7. Брызгунова Е. А. Звуки и интонация русской речи. М., 1969.
8. Брызгунова Е. А. Основные типы интонационных конструкций и их употребление в русском языке // Русский язык за рубежом. 1973. № 1, 2.
9. Брызгунова Е. А. Фонологический метод в интонации / Интонация. Киев, 1968.
10. Якобсон Р. О. Морфологические наблюдения над славянским склонением // Якобсон Р. О. Избр. работы М., 1985.
11. Гольдин З. Д., Гальперин П. Я. Усвоение склонений русского языка иностранцами // Актуальные проблемы психологии обучения языку. М., 1970.
12. Рябова Т. В. О применении концепции управления усвоением в обучении русскому языку иностранцев // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. М., 1977.
13. Виноградов В. В. Русский язык. М., 1947.
14. Селиверстова Г. М. Система работы и упражнения по теме «Виды глагола» в 4—5 классах тувинской школы. Кызыл, 1984.
15. Храковский В. С. Очерки по общему и арабскому синтаксису. М., 1973. С. 13.
16. Сабаткоев Р. Б. Методика развития связной речи в осетинской школе. Орджоникидзе, 1979.
17. Васильев А. И. Лингвистические основы обучения русскому произношению в киргизской школе. Ч. I, II. Фрунзе, 1974, 1978.