

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ШКОЛА

Н. Н. ПРОКОПОВИЧ и Е. А. ИВАНЧИКОВА

О СООТНОШЕНИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Гениальные труды И. В. Сталина по вопросам языкознания открыли широчайшие перспективы и возможности для перестройки и улучшения постановки преподавания русского языка в школе, для развития его методики на подлинно научной основе. На этом пути немало уже сделано, но, как справедливо отмечается на страницах научной и методической печати,— это «...только первые шаги. Предстоит еще огромная работа»¹.

В кругу задач, стоящих сейчас перед методикой, едва ли не первое место занимает вопрос о соотношении в школьном курсе русского языка теории и практики, т. е. теоретических сведений, сообщаемых учащимся, и практических навыков. Этот вопрос в свою очередь неразрывно связан с более широким вопросом о научности в преподавании русского языка, об устранении все еще имеющих место некоторых расхождений между советской наукой о русском языке и школьным его курсом². Правильное решение проблемы соотношения теории и практики необходимо для всей организации изучения русского языка в школе, для определения круга знаний и навыков учащихся, а следовательно, и для составления программ, учебников, методических пособий. Особое значение этот вопрос приобретает в свете исторических решений XIX съезда партии о переходе ко всеобщему десятилетнему обучению и о политехнизации и вытекающей из этих решений задачи глубокого пересмотра и переработки школьных программ и учебников.

Нельзя забывать о том факте, что на разработке проблемы соотношения теории и практики в школьном курсе русского языка сказался тот вред, который принесло нашей школе проникновение в нее «идей» и «теорий» Н. Я. Марра и его последователей.

1

Вопрос о взаимоотношении теории и практики, как и неразрывно связанный с ним, но более широкий вопрос о научности в школьном преподавании русского языка давно был поставлен перед нашей школой. Уже в первой половине XIX в. в методике преподавания русского языка оформились два основных, резко различных направления, не считая, конечно, ряда течений и взглядов внутри каждого из них.

¹ К новым успехам в преподавании русского языка [передовая], «Русский язык в школе», М., 1952, № 5, стр. 5.

² См. Задачи советского языкознания в свете трудов И. В. Сталина... [передовая], «Вопросы языкознания», М., 1952, № 1, стр. 39.

Одно из них, элементарно-практическое, возглавлял в то время Н. И. Греч. Для этого направления характерно ограничение курса русского языка только грамматикой, которую лишали самостоятельного образовательного значения и рассматривали лишь как средство для выработки навыков орфографии и пунктуации. Главной, если не единственной, целью изучения грамматики и считалось приобретение учениками этих навыков. При этом школьную грамматику намеренно, сознательно отрывали от научной грамматики. Более того, под сомнение ставилась даже самая возможность науки о языке. К. Полевой, один из друзей и единомышленников Н. И. Греча, писал: «Больше всего обещают новые законодатели (имелись в виду Буслаев и Галахов. — *Н. П.* и *Е. И.*) установить у нас науку о языке. Надобно ли опровергать странность этой мечты! Язык, по существу своему, предмет изменяющийся непрерывно, а такой предмет не может быть предметом науки»³.

Отказавшись от принципа научности, элементарно-практическое направление соответственно строило и методику обучения. Так как, по словам того же К. Полевого, «в первые годы юности первенствуют в умственных способностях человека память и воображение», на них следует и «можно налагать сильнейшие труды»⁴. Стоит обратиться к школьным учебникам того времени (самого Н. И. Греча, а также В. Половцева, А. Иванова и др.), как становится ясным, что действительно на память учеников и налагались «сильнейшие труды». Несмотря на свои названия «практических», «кратких», «сокращенных» и т. д., эти грамматики содержали большое количество парадигм склонений и спряжений, схем и различных правил (часто противоречивых и научно не обоснованных, смешивавших языковые факты с орфографией, звук с буквой и т. д.). Учащиеся должны были заучивать этот огромный материал, мало помогавший усвоению грамматического строя (эта задача, собственно, и не ставилась) и в то же время далеко выходящий за пределы того, что было необходимо для осуществления поставленной узкой задачи — овладеть навыками правописания.

Отвечая «видам» царского правительства в области школьной его политики, элементарно-практическое направление было господствующим в дореволюционной русской школе вплоть до Великой Октябрьской социалистической революции. Сменялись школьные учебники, в программы вносились некоторые изменения, но принципы построения учебников оставались неизменными. Узко практические по своей установке, они сохраняли пережитки средневековой схоластической грамматики, были антинаучны, страдали догматизмом в изложении.

В 40-е годы А. И. Герцен и В. Г. Белинский положили начало революционно-демократическому направлению в русской педагогике XIX в., получившему дальнейшее развитие в педагогических трудах Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова. Борьба против школьной политики царского правительства, против казенной системы воспитания и образования, душившей всякое проявление свободной мысли, препятствовавшей всестороннему развитию подрастающего поколения, нашла отражение и в методике преподавания русского языка. Представители прогрессивного направления в методике русского языка ставили целью преподавания всестороннее развитие учащихся — развитие их мышления и речи. За грамматикой признавалось прежде всего самостоятельное образовательное значение. Изучение грамматики, по мнению сторонников этого направле-

³ К. По л е в о й, Споры о грамматике и языке, «Северная пчела», 1857, № 50, стр. 243.

⁴ Е го же, указ. соч., «Северная пчела», 1857, № 116, стр. 548.

ния, не может сводиться к простому заучиванию грамматических фактов и явлений, но должно быть построено на обязательном их объяснении и усвоении на основе сознательного восприятия. Изучение грамматики необходимо связывать с ознакомлением учеников со словарным богатством языка, причем освоение теории должно сочетаться с приобретением навыков орфографии и пунктуации.

Эти требования прогрессивной методической мысли наиболее четкое выражение получили в педагогических трудах В. Г. Белинского. Признавая занятия родным языком, словесностью краеугольным камнем всякого образования и особенно первоначального обучения, В. Г. Белинский считал необходимым знакомить детей с «духом родного языка»; это знакомство приобретает «теорией и еще больше практикой», но «после основательного и строгого изучения грамматики»⁵. Со всей решительностью им было выдвинуто требование научности в преподавании русского языка, понимаемое как соответствие сообщаемых учащимся сведений данным науки о языке своего времени. Выдвигая это положение, В. Г. Белинский писал: «Некоторые, оправдываясь слабостью детского рассудка, представляют науки, назначаемые для преподавания детям, в ложном и искаженном виде... Странные люди! Да неужели ребенку, потому только, что он ребенок, должно говорить, что $2 \times 2 = 5$, а не 4?»⁶.

Основные положения прогрессивного направления, выдвинутые В. Г. Белинским, были поддержаны и получили дальнейшее развитие в трудах Н. А. Добролюбова и Н. Г. Чернышевского, в методической системе К. Д. Ушинского, в высказываниях виднейших лингвистов Ф. И. Буслаева, И. И. Срезневского, а позднее акад. Ф. Ф. Фортунатова, А. А. Шахматова, И. А. Бодуэна де Куртенэ, Л. В. Щербы и др. Конечно, все эти деятели по-разному и с различных позиций подходили к решению вопроса, но все они признавали обязательным для школы принцип научности в преподавании, а также сочетание при обучении теории и практики.

По мере развития и успехов отечественного языкознания разрыв между школьным изучением русского языка и наукой о нем все углублялся и к началу XX в. достиг высшей точки. В эти годы, как справедливо отмечает член-корр. АН СССР проф. С. Г. Бархударов, «ни в какой области знания не было такого полного и принципиального разрыва между школьным преподаванием и наукой, как в области языкознания»⁷. Вообще этот период характеризуется общим кризисом дореволюционной русской школы. Вся система образования и воспитания того времени вызывала возмущение не только прогрессивной общественности, но ею были явно не удовлетворены и так называемые «умеренные» круги общества⁸. Все решительнее становились требования реформы средней школы. В критике педагогической системы виднейшее место занимали вопросы преподавания русского языка. Несостоятельность элементарно-практического направления стала очевидной не только для передового учительства, но и для широкой общественности. Школа не давала и не могла в тех условиях дать своим питомцам необходимых им знаний и навыков в области русского языка.

Об этом ярко свидетельствуют выступления виднейших деятелей науки. Так, с трибуны съезда преподавателей русского языка, состоявшегося

⁵ См. В. Г. Белинский, Педагогические сочинения, СПб., 1912.

⁶ Там же, стр. 26.

⁷ С. Г. Бархударов, Основы преподавания русского языка в школе. Доклад на Объединенной научной сессии Отд-ния лит-ры и языка АН СССР и АПН РСФСР, «Известия АПН РСФСР», вып. 39, М., 1952, стр. 69.

⁸ См. Н. А. Константинов, Очерки по истории средней школы, М., Учпедгиз, 1947, стр. 44, 48, 49 и др.

в 1903 г., акад. Ф. Ф. Фортунатов констатировал: «...изучение грамматики родного языка в средней школе дает в настоящее время очень нежелательные результаты в том отношении, что вносит в умы учащихся путаницу понятий о явлениях, фактах языка вообще и нередко вызывает, поэтому, отвращение к теоретическому изучению языка»⁹. Об этом же, по существу, с трибуны того же съезда говорил и акад. А. А. Шахматов, отмечавший «прискорбное нерасположение» учащихся к занятиям по русскому языку; ряд преподавателей-практиков подтвердил его высказывание. Еще резче отмечал это проф. И. А. Бодуэн де Куртене. «К сожалению,— писал он,— благодаря своеобразному усердию средних школ, головы их признанных „зрелыми“ воспитанников засорены по части языковедения таким якобы научным хламом, что прежде, чем вводить в эти головы „здоровую научную пищу“, приходится первым делом произвести их основательную очистку и дезинфекцию от всего этого сора, накопившегося в них в течение восьмилетнего школьного обучения»¹⁰. С различной степенью резкости критиковали постановку преподавания русского языка в средней школе и ее результаты многие педагоги и общественные деятели¹¹.

Далеко не блестящими были и практические навыки. Это признавали даже сами сторонники элементарно-практического направления. Об этом же свидетельствуют официальные документы. Так, в коллективном ответе одиннадцати московских профессоров на официальный запрос Московского учебного округа о подготовке лиц, окончивших средние учебные заведения, отмечается: «В питомцах школы, построенной на изучении языков, поражает неумение выражать мысли ясно и правильно»¹². В официальных отчетах, поступавших в Министерство народного просвещения, наряду с другими недостатками отмечалось наличие орфографических и пунктуационных ошибок в письменных работах выпускников. Так, например, в «Отчете о письменных работах по русскому языку на испытании зрелости в Московской 2-й гимназии в 1907 г.» говорится, что «грамматические ошибки встречаются почти во всех работах», а как видно из приложенных к отчету таблиц «ошибок в написании слов», на каждую работу в среднем приходится 3,2 ошибки. Здесь же приводятся и образцы грубых ошибок, допущенных выпускниками. Среди них написания: *Евгений, искусной, слогаются, сумашедшего, представляют, детям вместо детям, также вместо так же и др.*

Преподавание русского языка в школе было коренным образом перестроено лишь после Великой Октябрьской социалистической революции. Уже с первых лет в советской школе был взят курс на внедрение основ науки, на ликвидацию разрыва между школьной и научной грамматикой. При непосредственном участии передового учительства и ученых-языковедов были созданы новые программы и учебники; коренным образом изменилась постановка преподавания. Школьная грамматика была очищена от средневековой схоластики, антинаучной трактовки грамматических и фонетических фактов и связанной с этим путаницы в понятиях,

⁹ Ф. Ф. Фортунатов, О преподавании грамматики русского языка в средней школе. Лекция, прочит. 27 декабря 1903 г. (Приложение II к «Трудам первого съезда преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях»), Б. м. и г., стр. 372.

¹⁰ И. А. Бодуэн де Куртене, Введение в языковедение, 3-е изд., литограф., [курс лекций], СПб., 1910/11 учебн. г., стр. 5.

¹¹ См., например: В. Е р м и л о в, В борьбе с рутиной, М., 1898; Е. Б у д д е, Грамматика русского литературного языка, как предмет изучения в университете и в средней школе, «Русская школа», СПб., 1901, № 3, стр. 164—178; А. В. М и х а й л о в, К вопросу о постановке преподавания русского языка в средней школе, «Русский филологический вестник», Варшава, 1908, № 1—2, стр. 12—15 и мн. др.

¹² Н. А. К о н с т а н т и н о в, указ. соч., стр. 51, а также стр. 225 и 226.

от антинаучных и противоречивых определений и правил. Однако некоторые ошибочные положения лингвистического направления, господствовавшего в то время (в основном школы Фортунатова), переносившиеся и в школу, в сочетании с проникшими тогда же в нее порочными методами, отвергнутыми впоследствии советской педагогикой («комплексный метод», «метод проектов» и др.), не позволили обеспечить надлежащий уровень изучения русского языка в школе. Вместо систематического изучения грамматики проводились так называемые «наблюдения над языком», было ослаблено внимание к практическим навыкам. В результате учащиеся не получали строго очерченного и систематического круга теоретических сведений, не получали и прочных, твердых навыков.

Таким образом, обращение к фактам истории методики показывает, что обучение русскому языку, построенное на сознательном, принципиальном отрыве практики от теории, школьной грамматики от научной, как это имело место в школе дореволюционной, не могло привести и не привело к успеху; напротив, оно болезненно сказывалось на уровне как теоретической, так и практической подготовки учащихся. С другой стороны, характерное для первого периода истории советской школы, само по себе полезное и необходимое, резкое повышение внимания к теоретической части школьного курса с целью сближения школьной грамматики и научной при недооценке практической стороны курса также не обеспечило в полной мере выполнения стоящей перед школой задачи, не давая учащимся прочных знаний и навыков.

Следовательно, разрыв между теорией и практикой в школьном преподавании русского языка, проявляется ли он в чрезмерном увлечении теорией за счет практических навыков или, напротив, в чрезмерном увлечении навыками за счет и в ущерб теории, недопустим, ибо при таких условиях школа не может обеспечить стоящей перед ней задачи подготовки вполне грамотной молодежи, владеющей основами наук. Для осуществления этой задачи в области русского языка в школе необходимо правильное сочетание теории и практики, прочных теоретических знаний и твердых практических навыков.

Именно такое решение вопроса о соотношении науки и учебного предмета, теории и практики находим мы в исторических постановлениях ЦК ВКП(б) о средней школе. Постановление ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г., отметив большие достижения советской школы, указывает и на коренной ее недостаток, который заключается в том, что «обучение в школе не дает достаточного объема общеобразовательных знаний и неудовлетворительно разрешает задачу подготовки для техникумов и для высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук (физика, химия, математика, родной язык, география и др.)». В Постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. четко определяется задача школы — «обеспечить действительно прочное и систематическое усвоение детьми основ наук, знание фактов и навыки правильной речи, письма, математических упражнений и пр.».

Постановления ЦК ВКП(б), знаменующие собою новый этап в жизни и развитии советской школы и обеспечившие мощный подъем всей ее образовательной и воспитательной работы, сыграли исключительно важную роль и в повышении качества преподавания русского языка, в улучшении его постановки. Руководящее указание на необходимость сочетать прочное усвоение основ науки с выработкой прочных же практических навыков помогло установить правильное соотношение теории и практики в школьном курсе русского языка. Это нашло отражение как в разработке новых программ, так и в школьной практике. В основу преподавания русского языка был положен систематический, точно очерченный курс

грамматики, изучение которого неразрывно связывалось с работой над определенным кругом твердых речевых навыков, предусмотренных программой.

Большую и положительную роль в перестройке школьного преподавания сыграли стабильные учебники русского языка проф. С. Г. Бархударова (ч. I в соавторстве с доц. Е. И. Досычевой), изданные в конце 30-х годов и в дальнейшем переработанные под редакцией акад. Л. В. Щербы. Конечно, в настоящее время эти учебники нуждаются в коренной переработке: они не свободны от ряда существенных недостатков как в научно-теоретическом отношении, так и в методическом. Однако эти учебники в свое время принесли, несомненно, большую пользу советской школе. Они содействовали улучшению всей постановки преподавания русского языка в школе, осуществлению принципа научности, установлению правильного соотношения между теорией и практикой.

В результате большой работы по перестройке преподавания русского языка на основе исторических постановлений ЦК ВКП(б) наша школа в этой области добилась значительных успехов. Однако в 40-е годы на школу оказало вредное влияние идейно и организационно господствовавшее в советском языкознании «учение» Н. Я. Марра и его последователей. Как было отмечено с трибуны состоявшейся в ноябре 1950 г. Объединенной сессии Отделения литературы и языка АН СССР и АПН РСФСР, посвященной трудам И. В. Сталина по языкознанию и вопросам преподавания языков в советской школе, «немногочисленная, но тесно спаянная и крикливая группа сторонников и последователей «теории» акад. Н. Я. Марра в течение ряда лет систематически принимала всевозможные меры к тому, чтобы повернуть с правильного, научного пути школьное преподавание языка и распространить в широкой среде советских учителей и школьников антинаучные положения вульгарно-материалистического языкознания»¹³. Непосредственно влияние «теории» Н. Я. Марра и его «учеников» на школу сказалось в том, что в занятиях по русскому языку переоценивалось значение лексики и семантики; в связи с этим снижалась роль грамматики в курсе русского языка, а также ослаблялась работа по созданию у детей прочных орфографических и пунктуационных навыков; в самом изучении грамматики на первый план выдвигался синтаксис; в грамматическом разборе центр тяжести переносился на лексико-семантический разбор в ущерб анализу грамматических форм и конструкций; недооценивались тренировочные упражнения, обеспечивающие прочные знания и навыки. Все это не только мешало надлежащей постановке преподавания, но и дискредитировало в глазах широких кругов учительства и методистов самый принцип научности, вызывало неправильное и вредное противопоставление теории практическим навыкам. Выход в свет гениальных трудов И. В. Сталина положил этому конец и вместе с тем дал теоретическую основу для установления необходимого соотношения между теорией и практикой в школьном курсе.

2

В советской средней школе изучаются основы наук. Соответственно и принцип научности является одним из ведущих, основных принципов советской педагогики, точнее дидактики. Курс русского языка также предусматривает преподавание основ науки о русском языке (а не самой науки во всей ее полноте). Научность в преподавании достигается не безграничным расширением школьного курса, не приближением его по объему

¹³ С. Г. Бархударов, указ. соч., стр. 72.

к курсу вузовскому, не перенесением в школу лингвистических «тонкостей», не нагромождением излишних и ненужных для школы терминов (это было характерно для методистов марровского толка), а построением всего школьного преподавания на подлинно научной основе, на основе сталинского учения о языке.

Осуществление принципа научности требует прежде всего установления четко ограниченного круга теоретических сведений о русском языке, которые в сочетании с определенным, также строго очерченным кругом практических умений и навыков составляют, в отличие от науки о русском языке, школьный предмет русского языка.

Указанный отбор определяется в первую очередь содержанием и системой самой науки о русском языке. В школьный курс должны войти те теоретические сведения, которые давали бы ученику ясное представление о системе современного русского языка, о его словарном составе и, главное, о его грамматическом строе, составляющем вместе с основным словарным фондом «основу языка, сущность его специфики», сведения о важнейших грамматических категориях и формах, об основных правилах изменения слов и сочетания слов в предложении, а также некоторые сведения о звуковой системе русского языка. В школьный курс включаются и правила орфографии и пунктуации.

Однако отбор теоретических сведений, включаемых в школьный курс, установление их круга и глубины определяется не только содержанием науки о русском языке, но и требованиями других наук — педагогики, методики как ее части и психологии. Ведь определяя круг необходимых для школьников знаний и навыков по русскому языку (как, конечно, и по другим школьным предметам), нужно исходить из общих положений и данных советской педагогики, считаться с возрастными особенностями учащихся, опираться на научные основы психологии речи в детском возрасте, на закономерности развития речи ребенка и т. д. Все это говорит о том, что определение круга и объема теоретических сведений для школьного курса — задача исключительно трудная и ответственная. Нельзя при составлении программ и учебников вопрос о «нужности» или «ненужности» включения в них того или иного материала решать на основе одного лишь опыта самих составителей. Необходимо тщательное и всестороннее изучение, исследование вопросов, относящихся к отбору и определению объема теоретических сведений и навыков для школы. Между тем, насколько нам известно, такое исследование не проведено и до настоящего времени. Поэтому и в ныне действующих программах и учебниках отсутствуют некоторые сведения, существенно необходимые и для правильного представления о системе языка, и для выработки навыков, а в то же время в программах имеются такие сведения, которые могли бы, на наш взгляд, быть опущены (см. ниже).

Осуществление принципа научности в школьном преподавании русского языка требует также, чтобы самое изложение точно очерченного круга теоретических положений, определяемого программой, проводилось в строгом соответствии с данными науки о русском языке, не противоречило им. Это также весьма трудная задача. Дело в том, что теоретический материал в V—VII классах, где изучается систематический курс русского языка, неизбежно должен несколько упрощаться, точнее, облекаться в форму, доступную для школьников. Еще В. Г. Белинский — убежденный сторонник принципа научности в школьном преподавании — считал, что главное достоинство учебника «должно состоять в простом и ясном изложении предмета и в искусном приращении оного к детским понятиям»¹⁴.

¹⁴ В. Г. Белинский, указ. соч., стр. 23.

Однако «упрощение» материала, «приноровление его к детским понятиям» не должно приводить к искажению и вульгаризации этого материала. Детям ни в коем случае нельзя давать сведения неверные, искажающие положения науки. Против этого неоднократно предостерегали учителей и методистов лучшие представители прогрессивной методической мысли дореволюционной России. «Если разбор,— писал К. Д. Ушинский,—...приводит нас к таким явлениям слова, полное объяснение которых еще невозможно, то мы... даем им объяснения про визуарные — *не ложные, чего ни в коем случае и никогда не должно давать дитяти* (курсив наш. — Н. П. и Е. И.), но неполные — достаточные на этот случай, но не обнимающие других или не углубляющиеся до самой основы объясняемого явления»¹⁵. Следовательно, важнейшая наша задача: не снижая научного уровня, излагать учащимся теоретический материал просто и ясно, облачать его в форму, доступную детскому возрасту. Это задача, повторяем, трудная, но безусловно выполнимая. Непревзойденный пример сочетания глубины и научности в освещении сложнейших вопросов теории языка с исключительной ясностью и доступностью изложения дает нам гениальный труд И. В. Сталина «Марксизм и вопросы языкознания».

Говоря о принципе научности в школьном преподавании, нельзя не остановиться и еще на одном вопросе. Как и советская наука в целом, наука о русском языке не стоит на месте. Она прошла долгий путь развития, она непрерывно обогащается новыми исследованиями. Особенно быстро и плодотворно развивается она в наши дни, получив в трудах И. В. Сталина мощный стимул и прочную теоретическую базу для перестройки и обновления во всех своих отраслях. В процессе развития науки о русском языке возникали и возникают различные точки зрения по отдельным вопросам, разные взгляды на те или другие конкретные факты и явления языка. Это естественно, ибо, как указывает И. В. Сталин, «...никакая наука не может развиваться и преуспевать без борьбы мнений, без свободы критики»¹⁶.

Общеизвестно, что в научной трактовке вопросов грамматики, лексики и фонетики русского языка имеется немало разногласий, немало спорного и неразрешенного. Как быть в связи с этим при осуществлении принципа научности в школе? Нельзя забывать, что школьный курс русского языка — это курс, по существу, нормативный. Совершенно очевидно, что на занятиях по русскому языку в школе нет места для научных дискуссий, как и для освещения различных точек зрения, имеющихсЯ в науке по тем или иным вопросам. В школьный курс поэтому должно включаться то, что уже установилось и является общепринятым в самой науке.

С вопросом о научности в преподавании русского языка в средней школе неразрывно связан и затронутый нами выше вопрос о взаимоотношении в нем теории и практики. Русский язык как предмет обучения в средней школе состоит из двух равноправных, одинаково нужных частей — теоретического курса и определенного круга практических навыков, на нем основанных. Обе эти части выполняют одну общую задачу — обеспечить прочное усвоение основ науки о языке и твердые речевые навыки. В свете трудов И. В. Сталина по вопросам языкознания это положение получает прочное научно-теоретическое обоснование; отчетливо осознается большое значение обеих упомянутых частей школьного курса и их теснейшая связь и взаимодействие.

¹⁵ К. Д. Ушинский, Избранные педагогические сочинения, М., Учпедгиз, 1945, стр. 436.

¹⁶ И. Сталин, Марксизм и вопросы языкознания, Госполитиздат, 1952, стр. 31.

Теоретическая часть школьного курса русского языка, давая учащимся знание основ этой науки в свете сталинского учения о языке, имеет прежде всего большое образовательное и воспитательное значение. Центральную часть школьного курса, как известно, составляет грамматика, которая, по классическому определению И. В. Сталина, «...является собранием правил об изменении слов и сочетании слов в предложении»¹⁷, «...придает языку стройный, осмысленный характер»¹⁸ и является наукой абстрактной, отвлеченной, напоминающей геометрию. Кроме грамматики, ученики получают некоторые теоретические сведения о словарном составе, который, являясь «строительным материалом для языка», «...получает величайшее значение, когда он поступает в распоряжение грамматики...»¹⁹, и о звуковой системе русского языка. Этот круг теоретических сведений представляет собой самостоятельную образовательную и воспитательную ценность.

В процессе изучения грамматического строя русского языка и его лексики у учащихся постепенно накапливается представление о языке как средстве общения, о важнейших закономерностях, ему присущих. Весь пройденный курс завершается в V—VII или в VIII—X классах изложением основных положений сталинского учения о языке — в соответствии с программами по русскому языку для этих классов. Теоретическая часть школьного курса русского языка раскрывает перед учащимися исключительное богатство и разнообразие грамматических форм и конструкций, словообразовательных средств, словарного состава русского языка как свидетельство его мощи и величия, что содействует воспитанию в детях чувства любви к своему языку, к своей социалистической Родине. В силу абстрагирующего характера грамматики ее изучение играет большую роль и в развитии отвлеченного, абстрактного мышления учащихся.

Сказанным не исчерпывается значение теоретической части школьного курса. Имея самостоятельное значение, она вместе с тем исключительно важна и для второй, практической части курса, являясь базой для развития у учеников практических навыков. Определяя язык как общественное явление, его исключительно важную роль в обществе, И. В. Сталин подчеркивает в качестве основной его функции — функцию коммуникативную. «Язык, — учит И. В. Сталин, — есть средство, орудие, при помощи которого люди общаются друг с другом, обмениваются мыслями и добиваются взаимного понимания»²⁰. Научить подрастающее поколение в совершенстве владеть этим могучим орудием, легко и свободно пользоваться им в практической деятельности, в строительстве коммунизма — важнейшая задача советской школы. Этим определяется место и роль второй неотъемлемой части школьного курса русского языка — части практической.

Усваивая определенный программой круг теоретических сведений о грамматическом строе языка, его словарном составе, звуковой системе, ученик одновременно должен уяснить себе, какую роль играют изученные им грамматические формы и конструкции в языке, как применяются они в языковой практике, как богат наш язык и своим «строительным материалом» (лексикой) и грамматическими средствами, организующими и оформляющими этот материал в связную речь, как используется это богатство и разнообразие языковых средств для наиболее точной и яркой передачи того или иного содержания, того или иного высказывания. На этой основе ученик должен — что особенно важно — и сам научиться

¹⁷ И. Сталин, Марксизм и вопросы языкознания, стр. 23—24.

¹⁸ Там же, стр. 23.

¹⁹ Там же.

²⁰ Там же, стр. 22.

применять на практике полученные сведения, уметь пользоваться всем богатством и разнообразием языковых средств для четкого, ясного и последовательного изложения своих мыслей, уметь оформлять их в соответствии с правилами и нормами русского литературного языка. На осуществление этой важнейшей задачи и направлена практическая часть школьного курса, т. е. определяемый программой круг речевых навыков. Какие же навыки должна предусматривать практическая часть школьного курса? Какое содержание вкладывается в понятие навыков применительно к курсу русского языка? На этом вопросе следует остановиться.

Когда говорят о практических навыках, то обычно имеют в виду прежде всего и главным образом навыки орфографические и пунктуационные, т. е. умение писать, излагать свои мысли с соблюдением правил русской орфографии и пунктуации. И это понятно: соблюдение орфографических и пунктуационных норм, укрепляющих единство общенародного нашего языка в его письменной разновидности, имеет важное значение. Значение это стало особенно очевидным в свете сталинского учения о языке²¹.

Общеизвестно, что орфографические навыки лучше усваиваются и закрепляются в детские годы — в начальной и семилетней школе; это требует особенного внимания к ним именно в данный период. Несомненно также, что орфографические и пунктуационные навыки вырабатываются нелегко. Для овладения ими необходима не только опора на грамматику (морфологию, включая состав слова, — для орфографии; синтаксис — для пунктуации) и изучение сравнительно большого числа орфографических и пунктуационных правил, но и систематическая и длительная тренировка, выполнение упражнений, направленных на выработку умения применять соответствующие правила. Навыки эти вырабатываются постепенно и требуют постоянного внимания учителя. К тому же существуют написания, которые не охватываются правилами и усваиваются в процессе работы над словарем. Наконец, известно, что вредное влияние «теории» Н. Я. Марра на школу особенно сказалось в преподавании морфологии, служившей основой для орфографических навыков, и на усвоении этих последних. Всеми этими соображениями определяется то большое место, которое должна занимать работа по созданию у учащихся прочных и твердых орфографических и пунктуационных навыков в занятиях по русскому языку в семилетней школе. Орфографические и пунктуационные навыки должны быть постоянно в поле зрения учителя, внимание к ним не должно ослабляться.

Однако нельзя практические навыки ограничивать только навыками орфографии и пунктуации. Такое сужение их круга следует признать глубоко ошибочным. Речевые навыки в действительности значительно шире, и недооценка этого приводит к снижению общего уровня грамотности учащихся. К числу практических навыков, кроме орфографических и пунктуационных, нужно отнести также навыки, которые следовало бы назвать грамматическими. Это — умение соблюдать правила русской грамматики в письменной или устной речи (в последней отступления от правил не так бросаются в глаза). Изучение опыта работы школ показывает, что ошибки, свидетельствующие о нетвердости этого навыка у учащихся, отнюдь не единичны, встречаются они очень часто, и многие из них не менее стойки, чем некоторые разряды ошибок орфографических.

Всем известны, например, такие широко распространенные в речи наших школьников ошибки, основанные на отсутствии у них умения строить свою речь в соответствии с грамматическими нормами русского

²¹ См. А. Н. Гвоздев, Вопросы современной орфографии и методика ее преподавания. Доклад на Объединенной научной сессии Отд-ния лит-ры и языка АН СССР и АПН РСФСР, «Известия АПН РСФСР», вып. 39, М., 1952, стр. 96 и сл.

языка, как: нарушение правила согласования в числе сказуемого с подлежащим, выраженным существительным с собирательным значением, а также употребление местоимений, заменяющих такие существительные или относящихся к ним, в форме множественного числа [*Толпа крестьян просят барина освободить их детей; Автор показал загнивание крепостнического дворянства и их неминуемую гибель; Толпа стала вторить ее (Ниловны) словам, говоря о том, что их сыновей несправедливо забрали; Ее (Ниловны) рассказы помогают понять интеллигенции жизнь народа, которые знали ее только по книгам*]²²; употребление существительных, имеющих только форму единственного числа, в форме множественного числа (*Изменились сознания и у рабочих, что показывает нам Горький, рисуя образы Павла и Пелагеи Ниловны; Много веселий было на елке*); неправильное употребление в предложении деепричастного оборота (*После того как мы прочитали книгу, обсуждая ее, у нас завязался спор; Печорин уезжал на Кавказ, где он хотел найти себе развлечение. Развлекаясь, ему опять все надоело; Работая у помещика шесть дней в неделю, крестьянину не было времени на отдых*); неточное употребление союзов (*Когда стали применять пруты Коловрата стенобитные орудия, он был убит; Примером может служить случай с болотной копеей, где рабочие увидели в лице Павла своего защитника*); нарушение правил о местоположении придаточного определительного предложения по отношению к главному (*Печь была без трубы, которая каждое утро коптила избу; Закончил роман Островский в 1934 году, который был очень тепло встречен; Роман «Господа Головлевы» отдельным изданием был напечатан в 1880 году, темой которого является изображение дворянской семьи; Особенно ярко подчеркивается тяжелое положение в темном царстве замужней женщины, в котором находилась Катерина*). Классификация и изучение подобного рода ошибок могли бы послужить темой специального исследования.

Одним из наиболее распространенных типов грамматических ошибок в речи учащихся являются, как показывают наблюдения, ошибки, заключающиеся в нарушении правил предложного и беспредложного управления (*Рабочие уверены в свои силы; Он не способен для борьбы; Арина Петровна стремится подчинить к себе всех; Крепостное право тормозило культурному развитию и процветанию страны; В этом произведении автор описывает о жизни Киевской Руси; Обломов пугается всяким новшествами; Митрофан, по примеру матери, грубит с учителями; Простакова льстит перед вышестоящими людьми; Штольц много уделял внимания на усвоение наук; Богатая помещица, владелица четырьмя тысячами душ, Арина Петровна крайне была скупа и т. п.*).

Такого рода ошибки при классификации их затрудняют учителей и методистов. Куда их отнести? Это не орфографические ошибки. А какие же? Их чаще всего называют «речевыми недочетами». Однако этот термин слишком широк: к речевым недочетам по праву можно отнести и неправильное употребление слов (т. е. не в том значении, которое присуще слову) и многие другие. Иногда их называют «стилистическими», с чем никак нельзя согласиться. Между тем рассматриваемая группа ошибок определяется четко. Эти ошибки основаны либо на недостаточном усвоении тех или иных положений грамматики, либо на отсутствии навыка, умения применять последние на практике. Нам думается, в силу этого, что такого рода ошибки и следует называть грамматическими. Из сказанного нужно сделать вывод, что у школьников необходимо вырабатывать навык применять в своей речи изученные грамматические правила; ошибки грамматиче-

²² Здесь и ниже помещенные примеры взяты из сочинений и изложений учащихся московских школ: № 315, № 609, а также школы рабочей молодежи № 3.

ские столь же недопустимы, как и ошибки орфографические и пунктуационные.

Чтобы свободно владеть русским языком, учащиеся должны расширять свой активный словарь. Известно, что ученики не всегда умеют подобрать подходящее слово, наиболее точно выражающее то или иное понятие, представление, иногда не понимают значения встречающихся им слов и в связи с этим допускают неправильное их употребление, не умеют пользоваться богатейшей синонимикой. Об этом свидетельствует ряд ошибок, которые встречаются в сочинениях учащихся (*Обломов обличается в свой просторный халат; Честность и благородие природы выделяет Катерину среди обитателей темного царства; Прикрываясь богобоязненной, она (Арина Петровна) тиранит зависящих от нее детей и взрослых; Автор «Слова» показывает нам высокопоставленную идею произведения об объединении Киевской Руси, которая находилась в этот период раздробленной; Госпожа Простакова раболепнит перед вышестоящим начальством; Но даже Ниловна, еще далекая в этот момент от понятия революционной правды, проникает в этот момент идеями Павла; Революционный романтизм в романе употреблен в наиболее героических сценах; Горький явился выразителем, певцом и знаменателем новой эпохи; Детям она (Арина Петровна) раздала имение ограниченно*).

Следовательно, в круг практических навыков должно быть включено умение наиболее эффективно пользоваться «строительным материалом» — богатейшим словарным запасом русского языка. А для этого необходима систематическая работа, необходимы практические упражнения, направленные на обогащение словаря учащихся и опирающиеся на небольшой, строго очерченный круг теоретических сведений по русской лексике. Бедность слога учащихся нередко объясняется не только неумением подобрать подходящее слово, но и отсутствием навыка использовать богатство и разнообразие грамматических форм и конструкций в своей речевой практике. В связи с этим необходимо вырабатывать у детей элементарные стилистические навыки (например, синонимические замены одних форм и конструкций другими и т. п.).

Таким образом, практические навыки следует понимать широко: это — навыки, обеспечивающие овладение русским языком как средством общения, умение свободно и легко пользоваться им. Практическая часть школьного курса русского языка ставит задачей развитие речи учащихся в широком смысле; в нее входит и словарная работа, и выработка навыков грамматически правильного построения речи, и развитие элементарных стилистических навыков, и овладение нормами орфографии и пунктуации. Теоретические сведения, получаемые учащимися, служат базой для навыков, которые вырабатываются в процессе практических упражнений.

Однако связь теоретических сведений и практических навыков в школьном преподавании русского языка не односторонняя, а взаимная. Если теоретические сведения служат необходимой базой для практических навыков и умений, то и эти последние (правильно организованная практика) помогают лучше осмыслить сущность изучаемых языковых фактов и явлений, а также закрепить, прочно усвоить теоретические сведения. Поэтому глубоко ошибочными следует признать встречающиеся иногда попытки противопоставлять теорию практике и наоборот, т. е. противопоставлять, с одной стороны, задачу обеспечить строгую научность теоретических сведений, сообщаемых учащимся, а с другой — необходимость систематической работы над развитием у учащихся прочных и твердых навыков. Теория и практика должны не противопоставляться, а гармонически сочетаться, объединяясь в выполнении одной общей задачи, стоящей

перед русским языком как предметом обучения в советской школе. В связи с этим и задача обеспечить подлинно научный уровень в преподавании русского языка, обеспечить изложение основ науки о русском языке в свете трудов И. В. Сталина по вопросам языкознания должна рассматриваться одновременно и как задача обеспечить умение свободно владеть русским языком.

3

В школьном преподавании русского языка и в наше время продолжают наблюдаться случаи неправомерного противопоставления теории и практики. Правильное стремление усилить работу по развитию у детей прочных речевых навыков сочетается часто с недостаточным вниманием к теоретической стороне преподавания русского языка. Не ликвидировано расхождение между школьной и научной грамматикой, причем некоторые считают, видимо, такое положение вещей нормальным. Это расхождение заключается, во-первых, в том, что в школе изучается не весь тот материал, который имеет существенное значение как в образовательных, так и в практических целях; напротив, многое из того, что проходится в средней школе, не имеет серьезного теоретического и практического значения и ложится лишним грузом на память учащихся. Во-вторых, при изложении некоторых теоретических сведений, включенных в школьный курс русского языка, допускаются отступления от соответствующих положений современной науки о русском языке. Правда, иногда наличие недостатков теоретического характера в известной мере объясняется неразработанностью соответствующих положений в самой науке о русском языке или отсутствием единства в трактовке тех или иных вопросов. Понятно, что некоторые из таких вопросов или совсем не находят своего отражения в школьном курсе, или излагаются в соответствии со сложившейся, иногда значительно устаревшей традицией.

В то же время в школьную практику еще не проникли многие из тех положений науки о русском языке, которые при настоящем ее состоянии можно считать бесспорными или по отношению к которым наметилась ведущая точка зрения. Мы говорим, разумеется, только о самых основах науки о русском языке, усвоение которых в школе представляется необходимым как в теоретическом, так и в практическом отношении. Возникает вопрос, изучается ли в школе все то, что имеет существенное значение как для освоения основ науки о русском языке, так и для выработки у учащихся прочных навыков? Вопрос этот не может быть решен без специального углубленного его исследования. Здесь приходится ограничиться лишь отдельными замечаниями. Известно, например, что некоторые разделы курса русского языка, которые предусмотрены программой, не обеспечены соответствующим материалом учебника, по ним нет и специальных пособий, предназначенных для учителя. Так, в учебнике грамматики русского языка под редакцией акад. Л. В. Щербы отсутствует раздел о словарном составе русского языка, являющемся, по определению И. В. Сталина, строительным материалом для языка, в то время как сведения по лексике — необходимая база для словарной работы в школе; исключительное значение, которое имеет эта работа в обучении детей нормам русского литературного языка, не приходится доказывать. К тому же, изучение в школе основ лексикологии предусмотрено и программой.

Большие затруднения не только для учащихся, но и для учителей представляет определение производных и непроизводных основ (что имеет существенное значение для орфографии). Но материалом, который помог бы учителю ориентироваться в этом вопросе, школа не располагает. Ни в школьном учебнике, ни в сборниках упражнений не содержится

в достаточном объеме теоретического и практического материала (в виде заданий, упражнений), необходимого для того, чтобы школьники усвоили хотя бы основные правила сочетаний слов, в частности, закономерности глагольного и именного управления. Отсутствие элементарных знаний и навыков в этой области имеет прямое отношение к наблюдающемуся в речи наших школьников большому количеству соответствующих «речевых недочетов» (см. выше). В программе по русскому языку для VIII—X классов (издание АПН РСФСР, М., 1951) специально рекомендуется при изучении темы «Простое предложение» обратить особое внимание на вопрос о связях слов в предложении, причем в ней справедливо указано, что «именно нарушением правил связи слов в предложении (согласования, управления) обуславливается большое количество стилистических ошибок как в устной, так и письменной речи учащихся» (стр. 13).

С вопросом о связи слов в предложении тесно соприкасается вопрос об устойчивых сочетаниях слов. Известно, какое широкое распространение в нашем языке получили несвободные, связанные сочетания слов. Между тем учащиеся не всегда умеют ими пользоваться. В их речи особенно часты случаи контаминации разных типов устойчивых словосочетаний (например: *Павлом озватило желание...*; *Книга Радищева произвела большое влияние на широкие круги читателей*; *Часть рабочих вала в мрачное положение*). Этому вопросу в школе также не уделяется должного внимания. Серьезным недостатком программы, учебника и учебных пособий по русскому языку является отсутствие в них необходимого минимума сведений о порядке слов в предложении, об основных закономерностях словорасположения в русском языке, о тех смысловых возможностях, которые заключают в себе эти закономерности. Практика показывает, что усвоение правил словорасположения в русском языке не дается чисто практическим путем даже тем детям, для которых русский язык является родным. Вот несколько примеров: *Оставшиеся в городе продолжали начатое Олегом дело и его товарищами*; *Творчество Радищева высоко ценили Ленин и Сталин, как первого русского революционера*; *Таковы ее были грубые отношения к мужу*; *То же самое и происходит с Анной*; *Роман «Мать» Горький создал по материалам революции, явившийся первым произведением социального реализма*. (С нарушениями правил размещения в предложении причастных оборотов и обособленных определений, как известно, бывают связаны ошибки в согласовании причастий и прилагательных с определяемым словом). Описание основных правил размещения слов могло бы быть дано в специальном разделе учебника, помещенном после глав, излагающих материал о главных и второстепенных членах предложения.

Недостаточным по своему объему является изучаемый в школе материал по грамматической синонимии. Школьников знакомят со случаями возможной взаимозамены действительного оборота речи страдательным, определенных типов придаточных предложений причастным оборотом, обособленным прилагательным, обособленным приложением, деепричастным оборотом, а также замены прямой речи косвенною. Однако до сих пор в школах полностью не используется материал, предусмотренный программой и содержащийся в учебнике; он позволяет раскрыть перед учащимися в большей степени, чем это делается сейчас, богатство имеющихся в русском языке синонимических конструкций. Так, в целях обогащения речи учащихся и развития у них умения пользоваться приобретаемыми ими теоретическими знаниями, целесообразно ознакомить школьников с синонимикой некоторых суффиксов, приставок, падежных конструкций (предложных и беспредложных), определений, выраженных прилагательными и формой родительного падежа без предлога, возвратных глаголов со страдательным значением и страдательных причастий, раз-

ных форм сказуемого, модальных частиц и вводных слов, личных и безличных предложений, сложных предложений с союзами, бессоюзных сложных предложений и др.

При отборе теоретического материала, подлежащего включению в школьный курс русского языка, не всегда учитывается то значение, которое может иметь данное положение, правило для последующих разделов грамматики, поэтому некоторые важные в этом отношении факты языка оказываются освещенными с недостаточной полнотой. Приведем отдельные примеры из учебника. В параграфе учебника морфологии, посвященном безличным глаголам, не выделены возвратные безличные глаголы, образованные от соответствующих личных невозвратных глаголов. Между тем школьникам нелегко дается распознавание безличных глаголов в тексте: эти глаголы с трудом входят в активный словарь детей. Сопоставление форм типа *хочу* — *хочется*, *сплю* — *спится*, *работаю* — *работается* и т. п. способствовало бы лучшему усвоению учащимися категории безличности и обогащению их словарного запаса. При синтаксической характеристике частей речи в разделе морфологии говорится о том, какую, преимущественно, роль в предложении выполняет та или иная часть речи, но, как правило, не указывается на то, с какими другими частями речи может вступать в синтаксическую связь данная часть речи. Такого рода сведения, закрепленные выполнением соответствующих упражнений, могли бы способствовать формированию у учащихся более четкого понятия о частях речи и их взаимоотношениях.

Полуточно отметим, что к числу упущений школьного учебника (упущений скорее методического, чем собственно теоретического характера) относится то, что в нем почти полностью отсутствуют главы или параграфы, подытоживающие, сводящие воедино, сопоставляющие между собой сведения, сообщенные порознь, что, естественно, мешает созданию у детей четкого представления о тех или иных фактах языка, образованию у них навыков быстро ориентироваться в этих фактах. Этот недостаток можно было бы устранить путем помещения в конце каждого раздела, посвященного той или иной части речи, заключительной главы, содержащей полный перечень всех грамматических признаков данной части речи; в частности, после изложения материала о глаголе и его формах — причастии и деепричастии — следует назвать те грамматические категории, которые объединяют спрягаемые формы глагола, инфинитив, причастие и деепричастие в более широкую категорию глагольного слова.

Не во всех разделах учебника можно отметить равномерное распределение материала теоретического и практического, состоящего из заданий и упражнений. В учебнике есть разделы, представленные слишком теоретично, так как их усвоение в недостаточной степени обеспечено соответствующими упражнениями. Например, к § 42 «Несклоняемые существительные» (ч. I учебника) имеется всего два упражнения; в одном из них (№ 140) требуется подчеркнуть несклоняемые имена существительные (их четыре: *пони*, *какаду*, *колибри*, *кенгуру*), а в другом (№ 141) — вставить в данный текст одно из трех слов: *депо*, *пальто*, *кофе*. Совсем нет упражнений на употребление относительных прилагательных в значении качественных, на употребление прилагательных, перешедших в существительные. К § 100 «Наклонения» дано лишь одно упражнение, требующее подчеркнуть включенные в текст глаголы сослагательного, повелительного и изъявительного наклонения; при этом лишь одно предложение содержит глаголы в форме сослагательного наклонения. Правда, образованию и правописанию форм повелительного наклонения посвящены два следующих параграфа, сопровождаемых достаточным количеством упражнений. Материал же, предназначенный для освоения правил образования и

употребления в речи формы сослагательного наклонения, исчерпывается одним указанным предложением. Таким образом, если учащиеся ограничатся только этим материалом учебника, категория сослагательного наклонения будет, в лучшем случае, усвоена ими лишь пассивно, догматически. В значительной степени односторонне-теоретический характер носят также разделы учебника, посвященные суффиксам имен существительных, разрядам местоимений, и некоторые другие.

Мы привели лишь отдельные примеры, говорящие о том, что школьный курс русского языка включает в себя не весь материал, который представляется нам необходимым в учебнике этого типа как в теоретическом, так и в практическом отношении. Отсюда не следует, однако, делать вывода о необходимости увеличения объема теоретического курса грамматики в средней школе. Напротив, этот объем должен строго соответствовать тому количеству времени, которое отводится в школе на изучение русского языка. Нарушение этого соответствия лишило бы учителя возможности в должной мере закреплять изучаемый материал и проводить работу по развитию у школьников соответствующих практических навыков. В настоящее время назрела необходимость основательного пересмотра программы, а также серьезной переработки учебника по русскому языку для средней школы. Такой пересмотр должен установить, с одной стороны, круг тех сведений по русскому языку, которые могут быть активно усвоены учащимися средней школы и которые необходимы для формирования у них основных грамматических понятий и умения применять полученные знания в своей речевой практике; с другой стороны, он выявит, без каких знаний и навыков по русскому языку может свободно обойтись средняя школа. Так, на наш взгляд, вызвало бы излишнюю перегрузку школьного курса грамматики включение в него определения понятия «слово», определения категорий модальности и предикативности, глагольных категорий залога, вида, наклонения и времени, детального описания системы словообразования разных частей речи, подробных классификаций грамматических значений и форм (например, классификации имен существительных по родам, классификации залоговых значений, классификации способов выражения членов предложения, классификации типов придаточных предложений и т. п.).

Следовательно, включение в программу и в учебник необходимого в образовательных и практических целях материала может быть произведено не путем простого увеличения объема программы и учебника, а путем одновременного исключения из школьного курса грамматики излишнего материала. Совершенно очевидно также, что не весь необходимый для практического овладения нормами русского литературного языка материал должен получить в учебнике свое теоретическое освещение: часть этого материала (в теоретическом отношении мало доступная детям школьного возраста или требующая затраты большого количества времени на его изучение и запоминание) может быть введена в учебник в виде соответствующих заданий, упражнений, задач и т. п.

Отступления от принципа научности преподавания русского языка в школе находят свое отражение, как было сказано выше, также в том, что излагаемые теоретические положения не всегда соответствуют данным науки о русском языке. Ограничимся некоторыми примерами. Местоимение определяется в школе как «часть речи, которая употребляется вместо имени существительного, прилагательного и числительного» (см. ч. I учебника, § 75). Общеизвестно, что такое определение не соответствует действительному значению этой грамматической категории, не подтвер-

ждается конкретным материалом языка: какую часть речи заменяет, например, местоимение *что* в предложении «*Что день грядущий мне готовит?*» или местоимения *я* и *к тебе* в предложении «*Я пришел к тебе с приветом...*». Между тем наукой давно установлено, что основная функция местоимений — не заместительная, а указательная: при помощи местоимений говорящий указывает на предметы и на их признаки, не называя их и не определяя их содержания²³. В определении глагола обычно указывается на два основных значения, выражаемых глаголами: действие и состояние. Такое определение является, с одной стороны, неполным, так как в нем не упомянуто о таком значении глагола, как выражение изменения состояния (*краснеть, стареть*), проявления каких-либо свойств, признаков (*гордиться*), отношения к чему-либо (*любить, уважать*) и др. С другой стороны, это определение недостаточно грамматично, в нем не учитывается значение грамматической абстракции. Правильнее было бы определить основное значение глагола как значение действия, отметив при этом, что под действием в грамматике понимается не только действие в бытовом употреблении этого слова, но и всякий вообще процесс.

Серьезные возражения вызывает распространенная в школьной практике (очевидно, под влиянием учебника) трактовка категорий несовершенного и совершенного видов глагола, уже неоднократно подвергавшаяся критике. Положенный в основу определения видов глагола принцип незаконченности или законченности выраженного глаголом действия не охватывает самого существа грамматической категории вида, характеризующей глагольное действие «...в его пределе, результате и... в его течении, не ограниченном идеей внутреннего предела»²⁴. Не секрет, что из всего теоретического курса школьной грамматики, может быть, наименее усвоенной учащимися оказывается именно категория вида глагола: при грамматическом разборе учащиеся относят глаголы к несовершенному или совершенному виду обычно чисто механически, пользуясь вопросами: «что делать?» и «что сделать?»; характерной ошибкой при этом является смешение видовых значений с временными: глаголы прошедшего времени несовершенного вида признаются глаголами совершенного вида (так как они выражают действие, которое уже не производится, следовательно, действие законченное), а глаголы будущего времени совершенного вида признаются глаголами несовершенного вида (так как ими обозначено действие, еще не производившееся, следовательно, незаконченное). Здесь особенно наглядно проявляется отрицательное влияние, которое оказывают на знания и навыки учащихся отступающие от науки определения. Живая языковая действительность воспринимается детьми в искаженном виде, когда в основу определения так называемых неполных предложений кладется принцип «ощущения», «подразумевания» тех или иных членов предложения. Разбирая такие широко распространенные в разговорной речи типы предложений, как *отец на дворе, я домой* или предложения-реплики диалога: «*Что, грибы собирала?* — *Да, грибы*», — ученики (мысленно или вслух) «восстанавливают» якобы пропущенные члены предложения, и эта операция сама по себе дает им повод считать такие предложения своего рода аномалиями по отношению к противопоставляемым им «полным» предложениям.

Также расходится с фактами языка обычно внушаемая учащимся идея о тождестве, параллелизме тех отношений, которые устанавливаются между частями сложного предложения, и отношений слов внутри простого

²³ См., например: Грамматика русского языка, т. I, М., Изд-во АН СССР, 1952, стр. 387, § 627.

²⁴ В. В. Виноградов, Значение работ товарища Сталина для развития советского языкознания, М., Изд-во АПН РСФСР, 1950, стр. 44.

предложения: придаточные предложения рассматриваются как развернутые члены простого предложения. Такое определение, безусловно, обедняет, искусственно схематизирует то разнообразие значений и оттенков значений, которое выражается придаточными предложениями. Со случаями отступлений от этого «правила» учащиеся постоянно сталкиваются при грамматическом разборе. При изложении в школе учения о сложном предложении обычно не проводится никакого различия между самостоятельными, простыми предложениями и предложениями, входящими в состав сложного предложения. Между тем части не только сложноподчиненного, но и сложносочиненного предложения не образуют простой суммы двух или нескольких предложений, а составляют смысловое, грамматическое и интонационное единство взаимосвязанных частей. Без достаточных оснований части бессоюзного сложного предложения подводятся под категории придаточных предложений; при этом, очевидно, смешивается вопрос об изучении структуры определенных типов предложений с вопросом о возможности синонимической замены одних конструкций предложений другими. Правда, вопросы, относящиеся к изучению типов сложного предложения, не получили еще в нашей науке вполне удовлетворительного разрешения, хотя все большего признания получает тенденция направить это изучение в сторону конкретного анализа разных структурных типов сложного предложения с учетом взаимоотношения его частей.

Требуют уточнения некоторые содержащиеся в школьном учебнике формулировки и правила. Например, в указание о том, что прилагательные изменяются по родам (ч. I, § 57), следует ввести ограничение: «только в единственном числе». (В практике нередко наблюдается, что учащиеся, производя грамматический разбор, пытаются определить род прилагательных, имеющих форму множественного числа.) Слишком категорично звучит утверждение учебника, что «полные прилагательные, как качественные, так и относительные, в предложении обычно служат определениями» (ч. I, § 59): выполнение полными прилагательными функции сказуемого представляет собой живую тенденцию современного русского литературного языка.

Приведенные здесь и подобные им случаи отступления в школьном преподавании русского языка от принципов научности нередко объясняют соображениями методического порядка, обычно — недоступностью подлинно научного изложения определенных фактов языка детям школьного возраста. В этом отношении характерно, например, такое предписание, содержащееся в объяснительной записке к программе по русскому языку для V—VII классов (Учпедгиз, М., 1951): «Так как деление предложений на повествовательные, вопросительные и побудительные очень усложняло грамматический разбор, восстанавливается прежнее деление предложений — на повествовательные, вопросительные и восклицательные» (стр. 9). Итак, в интересах мнимого упрощения грамматического разбора, специально для школьного употребления вводится классификация предложений, построенная на заведомо неправильных принципах. Само собой разумеется, что весь излагаемый в школе материал должен преподноситься школьникам в доступной для них форме; но доступность не должна сопровождаться искажениями данных науки. Всякого рода искажения этих данных в школьном преподавании может привести только к созданию путаницы в понятиях учащихся, к подрыву авторитета самой науки. Конечно, последовательное выполнение требования научности преподавания русского языка в средней школе ставит перед методистами и учителями задачу большой трудности. Однако совершенно очевидно, что именно глубокий и всесторонний анализ самой сущности того или иного явления языка, его правильное научное толкование помогут и методисту, и учителю

найти такой методический подход к изложению этого явления детям, который обеспечит понимание и усвоение его учащимися и будет служить прочной основой для развития у них соответствующих речевых навыков. Так, например, основные значения несовершенного и совершенного видов глагола учащиеся легче усвоят, если объяснение этих значений сопровождать сопоставлением между собой глаголов, отличающихся только видовыми, а не лексическими значениями (т. е. образующих видовые пары). Отдельному явлению языка, если усвоение его в полном объеме трудно или недоступно детям, может быть дана предварительная, общая характеристика, отнюдь не искажающая, однако, сущности этого явления, не расходящаяся с соответствующими данными науки.

В заключение следует остановиться на необходимости выполнения еще одного требования, связанного с соблюдением принципа научности преподавания школьного курса русского языка. Как при отборе теоретического материала по русскому языку для включения его в программу и в учебник, так и в самом его изложении чрезвычайно важно проведение принципа историзма в подходе к фактам языка. Принцип историзма применительно к школьному преподаванию следует понимать, с одной стороны, как сопровождение курса грамматики историческими справками, необходимыми для объяснения некоторых явлений современного русского языка (например, изменения глаголов прошедшего времени по родам, а не по лицам); с другой стороны, — и это особенно нужно подчеркнуть — в понятие историзма входит оценка тех или иных грамматических категорий с точки зрения их продуктивности и непродуктивности, с точки зрения их жизненности в языке. Такого рода оценки должны способствовать пониманию учащимися языка как общественного явления, которое развивается «...путем постепенного и длительного накопления элементов нового качества, новой структуры языка, путем постепенного отмирания элементов старого качества»²⁵, а кроме того они помогут учителю правильно ориентировать учащихся на овладение тем в языке, что в нем типично, что соответствует его живым нормам.

Между тем в школьном преподавании грамматики продуктивные и непродуктивные формы и категории языка подчас рассматриваются односторонне, без перспективы, без указаний на степень их употребительности в современном русском языке. Так, не учитывается степень продуктивности или непродуктивности суффиксов имен существительных, имен прилагательных, наречий, отдельных грамматических категорий глаголов (например, степень продуктивности разных способов образования видовых форм, форм безличных глаголов). Иногда менее продуктивные формы и категории выдвигаются на первое место по сравнению с формами и категориями более продуктивными. Например, при описании способов образования форм степеней сравнения имен прилагательных основное внимание в учебнике уделено образованию простых форм степеней сравнения при помощи суффиксов, в то время как о получивших в современном языке значительно большее распространение сложных формах сравнительной и превосходной степени (*более красивый, самый красивый*) сказано очень кратко, в примечании (ч. I, § 61).

Приведенные нами отдельные, далеко не исчерпывающие примеры показывают, что между наукой о русском языке и школьным его курсом имеются известные, подчас серьезные расхождения, скорейшего устранения которых требуют интересы нашей школы.

²⁵ И. Сталин, Марксизм и вопросы языкознания, стр. 27.