

ную еще К. Бругманом и А. Тумбом. Среди очерков по различным индоевропейским языкам или языковым группам (изданным в 1916—1931 гг.) мы уже находим — и это весьма показательно для данного времени — выпуски, посвященные хеттскому и малоазийским языкам (автор Н. Фридрих), тохарскому языку (автор Зиг), фракийско-фригийскому и иллирийскому языку (автор Йокль) и этрусскому языку (автор Е. Физель).

4

Зачем автору настоящей статьи понадобилось предложить читателю обзор перечисленных книг по «Истории языкознания»? А вот зачем. В известной автору программе по курсу «Общее языкознание» (МГУ, 1952)¹ указаны только марксистские работы, да и то всего две: И. Сталин, Марксизм и вопросы языкознания и сб. «Вопросы языкознания в свете трудов И. В. Сталина» (1952). Безусловно, твердое усвоение этих книг студентами совершенно необходимо. И объяснительной записке к указанной программе правильно подчеркивается, что «в „Программе“ предусматривается критический, систематический анализ сущности и логического взаимоотношения главнейших идеалистических и вульгарно материалистических пониманий природы языка с позиций материалистической науки о языке» (стр. 4—5). Это полностью относится и к программе по «Истории языкознания», которой еще нет. О ней высказались крупнейшие специалисты, и некоторые из них представили свои проекты этой программы².

Но мало иметь программу, хотя бы самую удачную по содержанию. Не смогут и объяснительные записки, если они ограничиваются теоретическими указаниями. Чтобы осуществить программу, нужно иметь необходимые материалы. Конечно, специалисты, занимавшиеся проблемами истории языкознания, знают, где найти такие материалы. Но ведь часто, в особенности в периферийных вузах, в том числе и в университетах, эти курсы поручаются молодым, неопытным преподавателям, иногда аспирантам.

Если нет учебника по данной дисциплине, необходимо снабдить молодых преподавателей соответствующими материалами; по крайней мере в программах, в объяснительных записках к ним дать соответствующие указания и указать хотя бы избранную, наиболее подходящую литературу (библиографию с краткими аннотациями). Только в этом случае, в особенности при отсутствии учебника, может быть обеспечено преподавание курса «История языкознания» на высоком научно-теоретическом и идейно-политическом уровне.

Наша статья — попытка дать в руки нашей научной молодежи нечто вроде краткого «Введения в источниковедение» для курса «История языкознания». Я желал поделиться своим многолетним опытом преподавания этого курса с товарищами по специальности и новыми кадрами, нашей сменой.

М. И. Пемировский

О КУРСЕ «СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ ЯЗЫК» *

Давно уже назрел вопрос о месте курса «Современный русский литературный язык» в системе филологического образования и в кругу дисциплин русского языковедческого цикла, о содержании этого курса и методах его изложения в университетах и в педагогических институтах, о соотношении лекционного курса со спецкурсами и семинарами по этой же дисциплине.

Задача настоящей статьи — осветить некоторые из перечисленных вопросов применительно главным образом к педагогическим институтам.

¹ Ряд справедливых критических замечаний по «Программе» курса «Общее языкознание» дан в статье А. А. Белецкого «О курсах общего языкознания в государственных университетах» (ВЯ, 1953, № 5).

² См.: А. М. Финкель, О содержании и построении курса «История языкознания», ВЯ, 1954, № 6; Г. С. Ахвеледиани, К вопросу о преподавании курса «История языкознания», ВЯ, 1955, № 2.

* Этим заглавием объединены три статьи о постановке курса «Современный русский литературный язык» — в русских педагогических институтах (Ю. Р. Гепнер) и в национальных педвузах (Н. Я. Лойфман и З. Ф. Барцева; С. М. Бурдин).

Задачи курса и его место среди других лингвистических дисциплин

В вузах, готовящих учителей русского языка и литературы, курс «Современный русский литературный язык» — дисциплина профилирующая, поэтому она, естественно, должна занимать центральное место среди всех других дисциплин русского языковедческого цикла. Методологической базой этого курса является общее языкознание, построенное на марксистской основе.

Однако новые учебные планы филологических факультетов педвузов составлены так, что курс «Современный русский литературный язык» по сути лишен этой базы. Во-первых, спят курс «Общее языкознание». Во-вторых, «Введение в языкознание» читается одновременно с курсом «Современный русский литературный язык». Таким образом, преподаватель фактически лишен возможности опираться на те общеметодологические положения, с которыми студент знакомится в элементарном курсе «Общее языкознание».

В самом деле, вопросы лексикологии, с которых начинается курс «Современный русский литературный язык», в курсе «Введение в языкознание» освещаются значительно позднее. Лектор по русскому языку вынужден сам излагать то, что должен был бы сделать преподаватель «Введения».

Дело не изменится и тогда, когда курс русского языка будет открываться фонетикой, так как общие сведения о языке, без которых нелегко начинать «Введение», требуют такого количества часов, что согласование во времени соответствующих разделов обоих курсов совершенно исключено. В итоге получается недопустимое дублирование: одни и те же положения повторяются в курсах «Введение в языкознание» и «Современный русский литературный язык».

Между тем последний курс призван углублять те знания, которые студент получает в курсе «Введение в языкознание», но на недостаточно широкой для обобщения базе, ввиду отсутствия соответствующей подготовки у первокурсников. Отсюда ясно, что «Современный русский литературный язык» должен читаться после того, как студенты прослушали «Введение в языкознание». Следует тут же предостеречь против тенденции превратить элементарный курс «Общее языкознание» в методологическое вступление к курсу «Современный русский литературный язык».

Такое сужение задач «Введения» неминуемо привело бы не только к узаконенному дублированию курса русского языка, но и к снижению общетеоретического уровня элементарного курса «Общее языкознание», к выхолащиванию сущности общего языкознания как науки, в которой суммируются выводы научного изучения не одного, а многих языков, к уничтожению общезначимости основных положений этой науки.

Разумеется, преподаватель «Введения в языкознание» использует в первую очередь факты русского языка, но это отнюдь не означает, что этот курс сводится к «пропедевтике» курса «Современный русский литературный язык».

До сих пор считалось неизбежным такое соотношение языковедческих дисциплин, при котором в курсе «Современный русский литературный язык» раскрываются на конкретном материале принципиальные методологические положения общего языкознания.

Так, в теории русского языка на конкретных фактах показывается взаимоотношение основного словарного фонда и словарного состава языка, причем преподаватель не только опирается на те общие сведения, которые студенты вывели из элементарного курса общего языкознания, но обязательно углубляет эти сведения. Равным образом, и вопросы о взаимодействии морфологии и синтаксиса в грамматике русского языка, о связи грамматических категорий, о системе частей речи в русском языке, о словосочетании и его типах, о природе сложного предложения в русском языке и т. п. должны освещаться с тех общетеоретических позиций, которыми овладели студенты в курсе «Введения». В то же время конкретный языковой материал, излагаемый с марксистских общеметодологических установок, «возвращает» студентов к этим установкам, способствует более высокой степени осознания и усвоения студентами общих теоретических принципов марксистского языкознания.

Если же курс «Современный русский литературный язык» читается параллельно с «Введением в языкознание», то, кроме отмеченного нами дублирования материала, неизбежны упрощение и схематизм: в лекциях по русскому языку придется излагать важнейшие общеметодологические положения, что потребует такого количества часов, которое не может не отразиться на изложении самого курса русского языка. Преподаватель этой дисциплины, естественно, жертвует материалом по общему языкознанию в пользу программы по русскому языку, содержание которой излагается, таким образом, без должной общетеоретической базы.

Разграничение материала обоих курсов абсолютно необходимо. Все вопросы общеметодологического характера должны быть сосредоточены во «Введении в языкознание». Курс «Современный русский литературный язык» опирается на эти положения, «апплирует» к ним в соответствующих разделах. Поэтому нет надобности оставлять в этом курсе материал, трактующий о признаках основного словарного фонда (по-

скольку признаки эти общи всем языкам), о предмете морфологии и синтаксиса, о взаимоотношении лексических и грамматических значений слова, о предложении или синтаксической единице, о соотношении предложения и суждения и т. п. (поскольку не все перечисленные вопросы изучаются в общетеоретическом плане во «Введении к языкознанию»). В курсе «Современный русский литературный язык» все это концентрируется на соответствующем материале.

•

Центральное место курса современного русского языка определяет и его связь с курсами исторической грамматики и истории русского литературного языка. Задача этих последних — помочь более глубокому пониманию законов развития современного русского языка. Но можно ли дать научное объяснение того, каким был древнерусский язык, как сложился современный русский язык, если студент имеет знания о звуковой системе, лексическом составе и грамматическом строе этого языка в объеме только школьной грамматики? Нельзя забывать, что учащиеся по сути заканчивают ее изучение в VII классе — в 14-летнем возрасте, не всегда хорошо усвоив те основы науки о языке, которые призвана дать, по часто еще не даст школа. А без глубоких знаний того, что в языке имеется с о й ч а с, нельзя глубоко изучить то, что в нем б ы л о.

Историк языка не может не обращаться к современному его состоянию, ибо только таким путем можно выявить подлинную сущность тех изменений, которые происходили в древнерусском языке в результате которых сложился современный русский язык. Мы уже не говорим о таких фактах истории языка, которые нашли свое отражение в современном русском языке (наименение *е* старого из *ь* в сильном положении в *о*, следы утраты двойственного числа, следы употребления различных падежных форм с предлогами и без предлогов, наименения в употреблении этих форм и т. п.) и которые требуют соответствующей ориентации студентов в категориях морфологии и синтаксиса. Трудно представить себе, как будет выглядеть, например, общая характеристика морфологического и синтаксического строя древнерусского языка без сравнений с современным русским языком.

В вузе, готовящем учителей, курс истории языка не может иметь самодовлеющего значения, он должен быть подчинен основной цели — глубокому изучению современного русского языка. Привлечение исторических фактов в процессе этого изучения абсолютно необходимо, но только таких, которые характеризуют лишь основные моменты истории языка.

Так, историко-генетический принцип должен быть последовательно применен при изучении частей речи и присущих им грамматических категорий. Идет ли речь, например, о категории одушевленности и неодушевленности, о категории собирательности, отвлеченности, об употреблении (я прилагательных) числительных, о категориях вида и наклонения, об их соотношении с категориями времени, о морфологических группах наречий, о значениях и употреблении союзов или о структуре и типах подчинительной связи, о типологии сложных предложений и т. п., преподаватель не может пройти мимо исторического анализа основной тенденции развития перечисленных категорий и фактов, приведшей к преобразованию обобщенных лексических значений в абстрактные грамматические значения. Было бы неправильно сводить такой анализ к исторической справке или к «выкладкам» из исторической грамматики: это неизбежно приведет к тому, что студенты не получат представления о целостной системе современного русского языка.

Рассматривать исторически основные факты этого языка — значит не воспроизводить его историю, а показывать в обобщенной форме ведущую тенденцию развития отдельных элементов системы языка. Исторический принцип изучения в к л ю ч а е т в себя показ отживающих, непродуктивных и продуктивных, нарождающихся явлений, но не сводится к этому показу: принцип историзма предполагает конкретно-исторический подход к явлениям языка, безотносительно к тому, укладываются ли они в рамки продуктивности, непродуктивности и т. п.

Более того, отнесение того или иного явления к разряду продуктивных, отживающих и т. п. должно быть следствием, а неводом из конкретно-исторического изучения системы языка, а не предпосылкой такого изучения. Само понятие продуктивности, непродуктивности и т. д. не есть нечто неизменное, раз навсегда данное, а связано с определенным этапом развития языка. Например, словообразовательные типы, продуктивные в одну эпоху, могут с течением времени стать малопродуктивными или совсем непродуктивными. Для выяснения этого совершенно не требуется проследить все течение данного процесса, а достаточно понять его общую направленность. Равным образом, нет надобности воспроизводить, например, всю историю числительных в русском языке, чтобы показать их выделение в самостоятельную часть речи. При характеристике новообразований в русском языке важно сопоставить их со словами, восходящими к древнерусской основе; но это отнюдь не означает изучения лексики древнерусского языка.

Таким образом, историзм в курсе «Современный русский литературный язык» — это не что-то внешнее, дополнительно вносимое в материал, а метод изложения, единственно обеспечивающий выработку «точных и глубоких знаний о современном русском литературном языке, как об исторически сложившейся и развивающейся системе...»¹

Когда же такие знания студентами усвоены, история русского языка воспроизводится во всем конкретном многообразии, во всей целостности фактов, объединенных в единую систему. Вот почему нам представляется, что историческая грамматика и история русского литературного языка должны читаться после того как прочитаны, по крайней мере, такие разделы курса «Современный русский литературный язык», как «Лексика», «Фонетика», большая часть «Морфологии». Завершающим должен быть курс «Общее языкознание», который обобщает весь материал, полученный студентами по отдельным лингвистическим дисциплинам, в том числе и по спецкурсам и спецсеминарам по русскому языку. Без такого обобщения внутренняя связь курсов друг с другом, принципы отбора материала в отдельных курсах останутся непонятными для студентов.

Абсолютно ненормальным следует признать исключение из программы по современному русскому языку для педвузов раздела «Из истории отечественного языкознания» при отсутствии курса «История лингвистических учений». Надо ли доказывать, что критическое усвоение нашего лингвистического наследия является необходимым условием подготовки образованного учителя русского языка?

В лекциях по современному русскому языку в педагогических институтах наблюдается калейдоскопический перечень имен: Буслаев, Потебня, Шахматов, Богородицкий, Щерба, Пешковский. Говоря о системе частей речи в русском языке, о типологии предложений, о категориях имени и глагола и т. п., преподаватель приводит различные точки зрения выдающихся представителей русского языкознания, сопровождая эти высказывания иногда общими критическими замечаниями. Иногда — указанием на их глубину, ценность, важность. Вырванные из общей лингвистической концепции авторов, такие отрывочные, случайные сведения не создадут у студентов правильного представления о развитии русской науки.

Во избежание этого необходимо в специальном разделе программы изложить с марксистских позиций лингвистические взгляды выдающихся представителей русского языкознания, дать общий анализ их главнейших трудов. Этот раздел должен быть обобщающим. Методологически неправильно было бы исключать из программы какие бы то ни было экскурсы в историю разработки тех или иных проблем русского языкознания.

История разработки отдельных вопросов морфологии и синтаксиса русского языка включается в соответствующие разделы курса не в виде простого упоминания имен и быстрого пересказа взглядов выдающихся представителей русского языкознания, а как прием научного анализа, призванный показать, что усвоено критически советским языкознанием из арсенала дореволюционной науки о языке, что отброшено как устарелое; какой путь прошла та или иная проблема, прежде чем она нашла свое разрешение в марксистском языкознании; что остается до сих пор спорным, невыясненным окончательно, дискуссионным и т. п. Также данные из истории науки, органически связанные с внутренней логикой той или иной темы, приучают студентов серьезно подходить к фактам языка, глубоко анализировать их, не воспринимать их упрощенно и поверхностно.

Совершенно очевидно, что в основных разделах программы должны быть предусмотрены краткие вступления, озаглавленные: «Из истории вопроса». Общий перечень таких вступлений, во избежание дробности, можно включить в объяснительную записку к программе. Заключительный обзорный раздел «Из истории отечественного языкознания» явился бы тогда обобщением тех сведений из истории отечественного языкознания, которые студенты выносят из отдельных тем курса. Следует только предостеречь против чрезмерного увлечения историографией.

Отнюдь не требуется излагать историю разработки всех вопросов науки о русском языке. Так, например, в разделе «Имя существительное» можно ограничиться только приведенным взглядом Потебни на абстрактные слова в русском языке. В разделе «Глагол» нельзя обойти, например, высказывания Буслаева и Шахматова о категории залога, особенно когда надо выяснить соотносительность категорий залога и переходности и непереходности.

Более обстоятельный исторический экскурс необходим при изложении вопроса о системе частей речи в русском языке. Отсутствие единой точки зрения по этому вопросу у советских лингвистов и их предшественников является наглядным доказательством сложности проблемы. Ныне принятую в русском языкознании систему частей речи надо обосновать, и исторический экскурс является одним из важных методов аргументации.

¹ ВЯ, 1955, № 1, стр. 88.

Особо следует сказать о месте нормативных элементов в курсе русского языка. Не только в педагогических институтах, но и в университетах нормативные элементы курса должны занять подобающее место. Нормативные элементы не могут быть оторваны от теоретических основ курса. Студенту необходимо усвоить на конкретном материале, что правила и нормы русского языка — это проявление внутренних законов его развития и что, с другой стороны, сами эти законы создаются в процессе функционирования языка по определенным правилам и нормам. Одностороннее выпячивание нормативной стороны неминуемо приводит к ложному выводу, будто для преподавания языка в школе достаточно хорошо знать учебник, уметь ставить вопросы и подбирать примеры к правилам. А между тем важнейшей задачей курса является вооружение студента умением научно объяснять любую грамматическую тему, пользоваться соответствующей научной литературой, отбирать из нее основное, главное. Об этом надо сказать в объяснительной записке к программе, иначе неизбежен перегиб в сторону узко практического изложения курса.

О структуре программы курса и о соотношении ее разделов¹

Прежде всего необходимо указать на такой существенный пробел в программе, как отсутствие в ней раздела «Стилистика». Только в «Лексике» говорится о стилистическом расселении словаря русского языка, о стилистическом использовании его в разных сферах применения. Но этим, конечно, не исчерпывается вопрос о стилистике как разделе науки о русском языке. Могут возразить, что предмет стилистики еще не обозначился точно, что нет еще единого мнения о месте и границах стилистики в общей системе марксистского языковедения.

Но, как верно указывается в редакционной статье «Вопросов языкознания», «оканчивающие филологические факультеты и факультеты языка и литературы должны знать, что в науке о языке является общепризнанным и что находится в процессе изучения»². Это справедливо и в отношении стилистики. Мало разработаны еще вопросы стилистической морфологии и стилистического синтаксиса, но несомненным является наличие разнообразной стилистической окраски не только у слов, но и у их форм, а также у фразеологизмов и у типов предложений.

Было бы весьма целесообразно сказать об этом в специальном разделе программы, а попутно — в соответствующих темах курса. Расширение материала по стилистике диктуется и чисто нормативными моментами: студент должен знать, какие синонимические типы, какие варианты грамматических форм и конструкций отвечают требованиям того или иного языкового стиля. Отсутствие должного внимания к вопросам стилистики в программе по современному русскому языку приводит к тому, что молодые учителя проходят мимо стилистических ошибок учащихся и неспособны обеспечить стилистический уклон в преподавании морфологии и синтаксиса, что необходимо для работы над культурой речи учащихся.

Принципиально важно установить, с чего нужно начинать изучение системы языка — с фонетики или с лексикологии. Вряд ли убедителен довод: курс следует начинать с фонетики, поскольку она изучает «материальную оболочку» языка. Ведь система фонем в русском языке (как и во всяком другом) — не самостоятельное царство звуков — смысловоразличителей, готовых эталонов, создающих слова. Фонемы выделяются в слове, звуковые изменения имеют место в слове.

Ударение не только определяет звуковой облик слова, но выступает одновременно как один из его основных индивидуальных признаков, отличающих данное слово от других. Здесь фонетика и лексикология связаны внутренне и неразрывно. Вместе с составом фонем ударение позволяет нам различать звуковые комплексы-слова.

Фонетика связана не только с лексикологией, но и с грамматикой. Слоговое деление нельзя рассматривать отдельно от морфологического членения слова. Равным образом нельзя рассматривать вне слов произносительные признаки и акустическую характеристику звуков русского языка, позиционные чередования гласных и согласных, сочетания согласных на стыке морфологических частей слова и т. п.

Из сказанного ясно, что фонемы в русском языке (как и в других языках) выполняют словоопознавательную, словообразующую и смысловоразличительную функции. Но функции эти выступают только в составе слова, в определенных комбинаторных условиях. Поэтому систему фонем нельзя излагать абстрактно, оторвано от живой языковой действительности, в частности, от словообразования и формообразования. Лишь после того, как изучены основные типы лексических значений слова в русском

¹ См. программу по курсу «Современный русский язык», сост. кафедрами русск. языка моск. пед. ин-тов и утвержд. Мин-вом просв. РСФСР (М., Учпедгиз, 1954) и аналогичную программу для филол. фак-тов гос. ун-тов, утвержд. Мин-вом высш. образов. СССР (М., Изд-во Моск. ун-та, 1954).

² ВЯ, 1955, № 1, стр. 90.

языке, можно говорить о том, что связь между звучанием и значением слов не прямая, что нельзя рассматривать фонемы как непосредственные смысловоразличители.

В лексикологии студенты узнают, что слово есть единство звучания и значения, что вне этого единства слово не может существовать как единица языка. Если звучание не сопровождается значением, то нет и слова. Поэтому не всякое сочетание фонем дает слово, а лишь сочетание определенных фонем в определенной последовательности. И с методической точки зрения целесообразно изучать фонетику после лексикологии, на материале которой можно шире и глубже показать значение фонем для узнавания слов, для их образования и смысловоразличения.

Практическое значение фонетики не ограничивается одной лишь орфоэпией, и это хорошо должен знать будущий учитель русского языка.

Что касается орфоэпии, то опять-таки основы русского литературного произношения могут изучаться только на материале слов и их форм.

Все сказанное убеждает нас в том, что курс должен начинаться с лексикологии.

*

Раздел лексикологии требует существенных изменений. Так, чисто декларативным является подзаголовок «Лексика в системе современного русского языка»: ни в одном пункте раздела ничего не сказано о соотношении лексики с фонетикой и грамматикой русского языка.

А между тем лексика (и семантика) теснейшим образом связаны с другими элементами системы языка. Так, фонетическая структура слова сплошь и рядом показывает, как менялась в истории языка форма выражения значения в словах, как складывались процессы деэтимологизации и т. п. И наоборот, деэтимологизация может повлечь за собой изменение фонетической структуры слова. Фонетическая структура определенных разрядов слов указывает источник их происхождения, служит критерием закономерных соответствий лексики русской, старославянской и иноязычной.

С другой стороны, известно, что часто фонетические признаки оказываются недостаточными для отнесения слов к тому или иному лексическому пласту. Во всяком случае, в лексикологии фонетический анализ не только правомерен, но часто обязателен, особенно при изучении словаря с точки зрения его исторического формирования. Немалую роль играют фонетические факторы в возникновении омонимов и в омонимическом «отталкивании» в русском языке. Звуковое родство помогает освоению многих иноязычных слов. Связь фонетики с лексикой выступает и при анализе экспрессивно-стилистического использования особенностей словаря. Отметим, в частности, роль омонимов как средств каламбура. При изучении лексики перечисленные фонетические моменты освещаются мимоходом. Когда же пройден раздел «Фонетика», дается специальный обобщающий заголовок «Связь фонетики и лексики в системе русского литературного языка».

О соотношении лексики и грамматики следует говорить подробно при изучении морфологии и синтаксиса. Здесь же показывается связь грамматики с фонетикой. Но некоторые вопросы грамматики должны быть затронуты в соответствующих разделах «Лексикологии». Так, роль словообразования в развитии и обогащении лексики русского языка (разд. II, п. «г») выясняется только при анализе словообразовательных типов. Логика изложения требует здесь хотя бы самого общего указания на продуктивные и непродуктивные типы словообразования, а в новой программе об этом ничего не сказано. Кроме слов, характеризующих общеславянскую и восточнославянскую лексику как ядро основного словарного фонда русского языка, должны быть названы и общеславянские морфемы (например, суффиксы имен и глаголов). Тема о составе слов затрагивается в разделе о лексических единицах. Вопросы грамматики возникают и тогда, когда говорят о морфологическом основании иноязычных слов: эти слова часто меняют состав своих морфем, свои грамматические признаки, включаясь в систему русского словообразования. Прямое «перерастают» и грамматику производные омонимы и омоформы. Когда говорят об основных типах лексических значений слов в русском языке, то необходимо подчеркнуть, что одно лишь лексическое значение, взятое само по себе, вне грамматического оформления, не может выразить все многообразие связей и соотносительности с действительностью, свойственное слову. Но, с другой стороны, грамматические значения придают словам осмысленный характер, лишь преломляясь через призму предметных значений. Вопросы грамматики выступают и в разделе «Фразеология». Как нам представляется, этот раздел должен быть выделен в самостоятельный и излагаться вслед за лексикологией. Фразеологические связи — это связи особого качества, но создаются они только посредством грамматического оформления компонентов. И уже самый анализ типов фразеологических единиц вводит нас в вопрос о синтаксической членности и нечленности, о синтаксических функциях этих единиц и т. п. Односторонний семасиологический подход к фразеологическим единицам, изучение их в лексикологии неминуемо влечет за собой отождествление этих единиц — эквивалентов слов — просто со словами, с чем никак нельзя согласиться.

По разделу «Лексикология» напрашиваются еще и такие замечания.

Сведения об основном словарном фонде современного русского языка даются в программе после того, как изучены историческое формирование, социальный и диалектный состав лексики, активный и пассивный фонд словаря и фразеология. Таким образом, лексика русского языка по сути рассматривается вне связи с основным словарным фондом. Это относится и к теме об историческом формировании словаря, и к теме о словообразовании: из первой выпадает вопрос о взаимопроизношении слов основного словарного фонда и слов, не входящих в него, из второй — вопрос о роли основного словарного фонда как словообразовательной базы.

Кроме того, фразеология рассматривается как объект лексикологии, но излагается опять-таки вне всякой связи с основным словарным фондом языка, хотя известно, что одним из его свойств является активное участие в создании фразеологии, так же как и в появлении спонимов, антонимов и т. п.

В разделе ничего не сказано о различии между словами, относящимися к основному словарному фонду, и получившей широкое распространение общенаучной лексикой. Актуальность этой проблемы не подлежит сомнению.

Наконец, программа не ставит вопроса о тех явлениях в развитии лексики, которые особенно характерны для советской эпохи, а ограничивается лишь описанием основных черт этого развития. Такие явления, как переход многих лексических единиц из пассивного фонда в активный, метафорическое переосмысление многих слов и использование их в активном фонде преимущественно в номинативной или дефинитивной функциях, «вторая жизнь слова», переход слов из словарного состава в основной словарный фонд, отмирание ряда слов основного словарного фонда, отмирание производных слов при сохранении основного слова, ввиду ассоциаций, вызываемых этим последним, развитие суффиксальной омонимии, необычная для русского языка продуктивность сложных образований в советскую эпоху, возросшая роль специальной лексики, ее широкое проникновение в язык после Великой Отечественной войны и употребление ее в прямом и переносном значении и т. д., и т. д. — не могут не привлечь внимания наших лексикологов и не стать предметом изучения с точки зрения раскрытия заложенных в этих явлениях внутренних закономерностей.

Научный курс русского языка на филологическом факультете пединститута не может не включать в себя хотя бы часть перечисленных здесь проблем. И еще одно замечание. Главным источником развития и пополнения словаря русского языка являются продуктивные способы словообразования. Стало быть, о них надо говорить в «Лексикологии».

Но отсутствие в программе соответствующего разъяснения о роли и месте словообразования в системе русского языка неминуемо приведет к тому, что словообразование превратится в раздел лексикологии. А на самом деле это самостоятельный раздел языкознания, изучающий не только лексико-семантическое, но и морфологическое строение слова. В программе об этом нигде не упоминается. Следовало бы выделить «Словообразование» в самостоятельный раздел, в котором указывалось бы его отношение к грамматике и к лексикологии. Это было бы еще одним наглядным подтверждением взаимосвязи и взаимодействия всех сторон системы языка.

Больше всего проблем возникает в грамматике — центре системы языка. Однако надо разграничить вопросы грамматики, не нашедшие еще своего разрешения и до сих пор остающиеся дискуссионными, и вопросы, в той или иной степени решенные и поэтому требующие своего освещения в вузовском курсе русского языка.

К вопросам первого ряда надо отнести такой, как «объем» морфологии.

Некоторые считают, что служебные слова не могут быть предметом морфологического анализа, так как они лишены форм словоизменения. Если еще учесть, что синтаксические функции служебных слов совпадают у них с лексическим значением, то возникает сомнение в правомерности термина «лексико-грамматические разряды слов» в применении к так называемым «частичам речи».

Чтобы быть до конца последовательным, надо было бы эти последние рассматривать как категории чисто синтаксические. Нам представляется это неправильным, так как тогда разрывается связь между частями речи и частями речи, ибо основой выделения первых является лексико-морфологическая структура слов и их синтаксическая функция, а основой выделения вторых — только синтаксическая функция.

Далее, считать наличие или отсутствие у слов системы форм единственным критерием отнесения этих слов к морфологии или исключения из нее — значит не только поставить за рамки морфологии несклоняемые существительные и многие наречия, но и игнорировать факт взаимодействия морфологических и синтаксических средств выражения грамматических категорий в русском языке.

При всей «синтаксичности» служебных слов надо все же различать: 1) описание их состава и 2) характеристику их функций в предложении. Правда, первый пункт нельзя отнести к первообразным служебным словам. Но отсюда не следует, что одну часть служебных слов нужно изучать в морфологии, а другую — в синтаксисе. В морфологии

исследуются общее значение и разновидности этих лексических единиц, в синтаксисе — употребление их в речи, в предложении. Не об изменении традиционного объема морфологии, не о выделении в системе языка каких-то промежуточных звеньев должна идти речь, а о подробном объяснении той специфики, которая характеризует служебные слова как лексико-грамматические категории. Схематически это объяснение можно представить так: само название «служебные» указывает на тип этих слов, на характер участия их в построении речи. Верно, что морфологический критерий является доминирующим в разграничении частей речи, но говорим же мы о морфологическом составе союзов, выделяем же мы группы предлогов по их морфологическому характеру и т. п. Кроме того, «доминирующий» — не значит «единственный». Далее, не все служебные слова лишены лексического значения: никто не станет оспаривать наличия синонимии и антонимии у предлогов; деление союзов на причинные, цели и т. п. — это явление чисто лексическое и т. д. Наконец, в предлоги, союзы, частицы переходят многие самостоятельные слова. Вот почему служебные слова как частицы речи, наряду с частями речи, изучаются и в морфологии.

Добавим еще, что некоторые частицы выполняют словообразовательные и формообразовательные функции, что многие частицы сохраняют еще следы своей близости к наречиям и выражают лексические значения или оттеняют и усиливают значения отдельных слов. Необходимо учесть также наличие среди союзов больших групп «гибридных», по определению акад. В. В. Виноградова, слов, совмещающих значения союзов со значениями других грамматических категорий.

Ясно, что все это — явления чисто морфологические, и о синтаксисе тут можно говорить только в том смысле, что контекст уточняет, делает определенным лексико-грамматические значения этих слов. Но сказанное справедливо и в отношении полнозначных слов, которые, однако, никто не станет «выключать» из морфологии.

Если предлоги выражают разнообразные отношения между предметами, между предметами и действиями и тем самым восполняют то, что не могут сделать падежи, то почему эта функция предлогов относится к области синтаксиса? Излишне доказывать, что, например, в предложном падеже предлог создает грамматическую оформленность имени существительного как части речи, и стало быть морфологичность предлога здесь несомненна. Предлоги не только дифференцируют значения падежных форм существительных, но и способствуют их «наречиванию».

Выключение служебных слов целиком в синтаксис означало бы игнорирование того, что они не могут быть членами предложения. В синтаксисе должны изучаться функции служебных слов в речи, в предложении, т. е. синтаксические отношения, выражаемые этими словами (типы связи, характер управления и т. п.). В морфологии же рассматриваются происхождение служебных слов, их лексические значения, роль в словообразовании, формообразовании, типы их по строению. Обо всем этом должно быть сказано в разделе «Части речи как основные лексико-грамматические разряды слов в русском языке и принцип их разграничения». Термин «части речи» должен быть сохранен, но содержание его должно быть дифференцировано.

При изучении частей речи выясняется взаимосвязь, существующая между смысловым окружением слова и его словообразовательными возможностями, зависимость форм словообразования от типов склонений, от строения основ и т. п.

В программе из числа вопросов, до конца еще не разрешенных, но в некоторой степени уже выясненных в советском языкознании, в первую очередь должен быть отражен вопрос о взаимосвязи грамматики и лексики.

В соответствующих разделах надо показать, что формы связи и взаимодействия лексических и грамматических значений в слове сложны и разнообразны. Так, в одних случаях доминирующая роль принадлежит грамматическому значению (например, существительные, означающие один предмет, но имеющие только множественное число; существительные, означающие профессию мужчины и женщины но употребляющиеся только в мужском роде и пр.), в других — лексическому (например, зависимость замены прилагательным родительного материала, родительного субъекта, носителя признака от лексических значений существительных и т. п.).

Но независимо от всего этого, «грамматика... не может уклониться от определения самого характера охвата ими [грамматическими категориями] лексического материала». В этом определении решающим должна быть степень зависимости грамматических категорий от лексических значений слов. Так, лексико-грамматическими являются не только категории предметности, признака, действия, но и категории вещности, отвлеченности, собирательности и т. п. Это должно быть указано в программе, тем более, что в разделе «Лексикология» ничего не говорится о словах абстрактных и собирательных как о лексических группах. Создается впечатление, что все перечисленные категории являются собственно-грамматическими категориями.

Лексико-грамматическими, в отличие от падежа, являются и категории рода и числа существительных, так как с этими категориями, по справедливому замечанию

¹ В. В. Виноградов, Значение работ товарища Сталина для развития советского языкознания, М., 1950, стр. 44.

В. В. Виноградова, связаны не только грамматические, но и лексико-семантические различия¹. Но эта связь выступает в категории числа в более прозрачной форме, чем в категории рода, а в обеих этих категориях — в менее прозрачной форме, чем в категориях отвлеченности, собирательности и др. Категории вида и залога опять-таки по-разному выявляют свою связь с лексикой: если в первой из них имеет место «борьба и взаимодействие» грамматических и лексических значений, то вторая «лежит уже на самой пограничной черте между грамматикой, лексикологией и фразеологией»².

Напомним еще, что В. В. Виноградов рассматривает вид и залог как семантические признаки глагольности. Совершенно очевидно, что все описанные нами типы связи грамматики и лексики должны найти соответствующее место в программе, которая призвана не только перечислять основные проблемы, подлежащие изучению, но и нацеливать на определенный метод подхода к ним.

По этой же причине в программе должно быть указано на взаимосвязь и взаимодействие грамматических категорий имени и глагола, на общее и различное, что имеется внутри тех и других. Особенное значение приобретает соотношение категорий вида и времени, вида и залога, наклонения и времени. В программе обо всем этом ничего не сказано.

Все выводы должны быть синтезированы и объединены в специальном разделе: «Связь и соотносительность морфологических категорий в грамматике русского языка».

О соотносительности морфологических и синтаксических категорий надо говорить при изучении второстепенных членов предложения. Необходимо выяснить связь и различие между атрибутивными отношениями в предложении и предметным признаком в морфологии, между релятивными отношениями в предложении и признаками признаков в морфологии и т. п. Из школьных и вузовских курсов невозможно понять, чем отличается определение от прилагательного: ведь обе эти категории рассматриваются как выразители признака. Отсюда ясно, что в разделе «Синтаксис» должно быть дано развернутое учение о второстепенных членах предложения, об их отношениях с частями речи.

Вопрос о том, как определять синтаксическую функцию слова в предложении, исходя из общего значения того словосочетания, компонентом которого является данное слово, — слишком сложен, для его разрешения требуется время.

«Синтаксис» следует дополнить главой о предикативности и модальности, как основных грамматических признаках предложения. Интересы школы требуют включения в программу по синтаксису специального раздела «Разграничение придаточных предложений» (определятельных и сказуемых, меры и степени; подлежащих и дополнительных и т. п.).

*

Мы остановились лишь на самых общих вопросах преподавания современного русского литературного языка в высшей школе. Широкая дискуссия на страницах «Вопросов языкознания», бесспорно, расширит круг этих вопросов и поможет коренному улучшению преподавания русского языка не только в высшей, но и в средней школе.

Ю. Р. Гепнер

* * *

Еще в 1950 г. акад. В. В. Виноградов писал: «Не подлежит сомнению, что центральным предметом русского языковедческого цикла является курс современного языка. Лишь он дает полную картину системы языка. Его теоретическое, методологическое и практическое значение огромно»³.

При чтении курса «Современный русский литературный язык» на отделениях родного и русского языка (для нерусских школ) необходимо постоянно сопоставлять факты русского языка и родного языка студентов, однако эти сопоставления не должны превращать курс «Современный русский литературный язык» в курс сопоставительной грамматики. Так, при чтении курса в марийской аудитории особое внимание обращаем на различия в грамматическом строе русского и марийского языков (например, отсутствие категорий рода в именах, неизменяемость прилагательных, наличие послеложных конструкций, отсутствие приставок в марийском языке), на различия в фонетиче-

¹ См. В. В. Виноградов, Русский язык, М.—Л., 1947, стр. 62 и сл. и 155.

² Там же, стр. 499 и 606.

³ В. В. Виноградов, Содержание и задачи курсов по языковедческим дисциплинам., сб. «Вопросы языкознания в свете трудов И. В. Сталина», [М.], 1950, стр. 190.

ской системе языков (различие в системе фонем, в строении слога и др.). В курсе «Современный русский литературный язык» подчеркиваем и раскрываем на конкретных примерах благотворное влияние великого русского языка на марийский язык. Так, из русского языка и через русский язык заимствуется марийским языком ряд русских и интернациональных слов (бытовой, общественно-политической, научно-технической и другой лексики): *совет, партий, комната, окна, опыт, движений, материй, уборка, урожай* и др. Из русского языка марийский язык заимствовал ряд союзов (*а, но, что, да, если* и др.); вместе с русскими словами из русского языка был заимствован ряд звуков, отсутствовавших в марийском языке (*ф, т, б*).

Вопрос о профессионально-педагогической направленности курса

Курс «Современный русский литературный язык» должен читаться с учетом будущей деятельности выпускников и уровня знаний студентов, полученных ими в средней школе. Между тем существующие пособия по современному русскому языку не учитывают этого, а среди студентов университетов господствует как известно, мнение, будто из них готовят лишь научных работников, а не учителей.

В курсе «Современный русский литературный язык» особенно обстоятельно и глубоко должны освещаться вопросы, имеющие жизненно важное значение для преподавания русского языка в средней школе (например, вопрос о частях речи, их морфологических признаках и синтаксических функциях, о строении слова, о типах предложений и др.).

Но профессионально-педагогическая направленность курса «Современный русский литературный язык» не означает превращения его в курс методики преподавания русского языка; между тем некоторые товарищи рекомендуют: «изложение курса современного языка следует сопровождать практическими и конкретными указаниями — на что именно необходимо обращать особое внимание при преподавании языка в школе, как использовать материал теоретического курса для повышения культуры речи в школе, грамотности учащихся»¹.

Разделы «Орфоэпия», «Орфография», «Пунктуация» следует обязательно включать в курс современного русского языка, так как они имеют большое практическое значение.

Изложение различных, часто противоречивых точек зрения в курсе должно быть доведено до минимума (студенты могут знакомиться с ними путем самостоятельного изучения рекомендованной лектором литературы). Излагать различные точки зрения необходимо только по спорным и нерешенным вопросам (например, о принципе классификации частей речи, о категории состояния, о модальных словах, о залогах, о порядковых словах, о местоимениях, о классификации членов предложения, о сложных предложениях и др.).

О практических занятиях по современному русскому языку²

Задача теоретического курса «Современный русский литературный язык» хорошо сформулирована в редакционной статье журнала «Вопросы языкознания» (1955, № 1). Задача практических занятий — закрепление на конкретном фактическом материале основных положений теоретического курса, выработка умений, навыков языкового анализа (лексического, фонетического, грамматического), практическое овладение всеми нормами русского литературного языка, критическое изучение лингвистической литературы. Твердость навыков зависит от количества и качества упражнений. Между тем существующие пособия не учитывают задачи подготовки квалифицированных специалистов для средней школы (например, см. «Сборник упражнений по современному русскому языку» А. Н. Гвоздева); совершенно отсутствуют упражнения по орфографии и пунктуации (в практическом плане); наблюдается также переоценка семантики при анализе грамматических категорий и т. д. «Пособие для практических занятий по русскому языку в национальных педагогических вузах» Н. С. Рождественского и Н. И. Поспелова рассчитано на «национальные вузы вообще» (как пишут авторы в предисловии), но сопоставления с родным языком студентов в книге отсутствуют.

¹ См. «Українська мова в школі», 1955, № 1, стр. 88.

² См. интересную статью И. Г. Голанова «О постановке практических занятий по курсу «Современный русский язык» на заочных отделениях педагогических институтов» (сб. «Заочное педагогическое образование», вып. 3, М., 1953), а также статью И. В. Устинова «Примерная схема полного грамматического анализа текста по курсу «Современный русский язык»» (сб. «Заочное педагогическое образование», вып. 4, М., 1954).

На практических занятиях должны особенно тщательно анализироваться такие вопросы, которые имеют прежде всего практическое значение для преподавания языка в школе, например, определение надежд, значение предлогов и приставок, разбор слов по составу, видовые формы глаголов, словообразование, структура предложения и словосочетания, типы связи слов, правила орфоэпии, орфографии и пунктуации и др.

Необходимо обратить внимание студентов и на случаи «разрыва» школьного и научного изучения языка. Например, в школьном «Учебнике русского языка» С. Г. Бархударова и С. Е. Крюкова при анализе состава слова выделяется не фонетическая, а графическая основа слова (см. на стр. 140: *по-ю, по-ешь... стою, сто-ишь, запо-ю, запо-ешь*), из формулировки правил на стр. 150 учащийся может сделать вывод, что в форме повелительного наклонения ряда глаголов (*дай, решай* и т. д.) «й» является окончанием.

Остается справедливым утверждение А. А. Реформатского, что морфологическому составу слова «...уделяется очень много времени в школе, но, увы, в чисто буквенном плане (так, в *игра-ть* и *игра-ю* основа оказывается одной и той же, вследствие чего искажается вся система формообразования глагола)»¹.

О некоторых спорных вопросах и лингвистической терминологии

При изучении курса «Современный русский литературный язык» много затруднений вызывает неупорядоченность терминологии (наличие термичнов-дублетов: «смычные» — «взрывные», «фрикативные» — «щелевые» и др.)², несогласованность терминологии, что отмечалось доц. П. А. Вовчком на дискуссии о частях речи³. Нередко автор пособия употребляет на одной и той же странице термины-дублеты: «моносемантический» — «однозначный», «полисемантический» — «многозначный» и др. Звук *й* (например, в словах *край, края*) одни называют кратким «и» (неслововым «и»), другие относят его к шумным согласным, третьи — к сонорным согласным.

Необходимо, следовательно, чтобы Институт языкознания АН СССР подготовил к изданию «Словарь лингвистических терминов» (где по возможности была бы унифицирована терминология). Кроме того, желательно было бы издание хрестоматии, в которой были бы собраны высказывания крупнейших языковедов (в первую очередь по спорным и нерешенным вопросам). Крайне нужно также переиздание (в серии «Лингвистическое наследство») ряда трудов лингвистов XIX—XX вв. (например, Богородицкого, Фортунатова, Востокова, Щербы, Ушакова и др.).

Следовало бы обсудить на страницах журнала «Вопросы языкознания» принципы научной транскрипции текста (так как по этому вопросу существует ряд противоречивых точек зрения⁴), а также вопрос о генезисе частей речи и типов предложений.

Несомненно, обсуждение вопроса о постановке курса «Современный русский язык» на страницах журнала «Вопросы языкознания» поможет улучшить качество лекционных курсов и практических занятий по современному русскому языку и в целом повысить уровень подготовки специалистов для средней школы.

Н. Я. Лойфман и З. Ф. Барцева

• • •

Основная задача факультетов русского языка и литературы педагогических институтов национальных республик — готовить высококвалифицированных преподавателей русского языка и литературы для нерусских школ.

Указанный профиль специалиста, например для узбекских школ, определяет наличие в плане действующем учебном плане, кроме общих для педвузов и определенных литературно-лингвистических дисциплин, также и таких, как сопоставительная грамматика узбекского и русского языков, курс современного узбекского языка, курс узбекской литературы, методика преподавания русского языка и литературы в узбекских школах.

Преподавание русского языка в узбекских школах за последние годы поднялось на такой уровень, что окончивающие 10-е классы этих школ успешно выдерживают конкурсные вступительные экзамены даже на факультеты русского языка и литературы. Следовательно, необходимо из года в год вносить соответствующие коррективы в подготовку преподавателей русского языка для национальных школ. Это касается прежде всего постановки курса методики преподавания русского языка в националь-

¹ См. ВЯ, 1952, № 4, стр. 59.

² См. Р. М. Уроева и Е. И. Мурашева, Вопросы фонетики в курсе «Введение в языкознание», ИАН ОЛЯ, 1953, вып. 5.

³ См. ВЯ, 1955, № 1, стр. 166.

⁴ Ср., например, систему транскрипции в книгах Р. И. Авансsoва, Л. А. Булаховского, Л. В. Щербы, А. М. Финкеля и Н. М. Баженова и др.

ных школах. Нам представляется, что принципиальные установки этого курса приближаются к тем, которыми руководствуется преподаватель русского языка в русской школе. Поэтому и речи не может быть о каком-то «ущемлении», сокращении курса «Современный русский литературный язык» в педвузах, готовящих преподавателей русского языка для нерусских школ¹.

Как известно, оканчивающие педвузы сразу же приступают к практической деятельности. Значит ли это, что в педвузе курс «Современный русский литературный язык» должен быть только нормативным, что его можно ограничить перечислением фактов языка и указаниями на их использование в речи, что основное внимание нужно уделять вопросам орфографии, пунктуации и т. д. Разумеется, нет. В задачу курса не может входить какое-либо натаскивание студентов, составление конспектов их будущих уроков по русскому языку в том или ином классе.

Задача курса — характеристика системы русского языка, всестороннее научное объяснение его фактов. Эта задача определяется не только чисто теоретическими соображениями, но имеет практическое значение: ее разрешение поможет будущему учителю разобраться в основаниях для формулировки различных правил, поможет ему глубже осветить самые обычные явления языка, позволит свободно ориентироваться в имеющейся и выходящей в свет специальной литературе, что в свою очередь даст возможность своевременно вносить нужные поправки в школьный учебник и тем самым постоянно содействовать улучшению преподавания русского языка в школе.

Научно раскрыть и истолковать сложность и многообразие фактов современного русского литературного языка, не выходя за рамки учебного плана педвузов, можно лишь в том случае, если профилирующему курсу — курсу «Современный русский литературный язык» — будет предшествовать изложение таких дисциплин, как «Введение в языкознание», «Старославянский язык», «Историческая грамматика» и «Диалектология».

При разумном подчинении указанных дисциплин профилирующему курсу, естественно, из программы последнего должно быть исключено раскрытие и освещение общелингвистических понятий [1] о разделах науки о языке; 2) о звуке речи, основные сведения из акустики, об артикуляции, о классификации звуков речи, о фонетических процессах, о фонеме, об орфоэпии и орфографии, о фонетической транскрипции; 3) о слове и его значении, о словарном составе и его стилистическом расслоении, о лексикографии; 4) о грамматическом строе языка, о грамматических категориях и формах, о морфологических и синтаксических единицах и некоторой части фактического материала (основные фонетико-морфологические признаки старославянских слов; сохранившиеся в современном русском языке реликтовые формы; особенности диалектальной лексики и т. п.).

Названные дисциплины, по нашему мнению, должны читаться на первом курсе, «Современный русский литературный язык» — на втором и третьем. При обратном порядке или даже при параллельном чтении этих дисциплин ведущему профилирующий курс не представляется возможным опереться ни на общелингвистические понятия, ни на конкретные факты из истории языка. Следовательно, ему постоянно придется затрачивать значительное время на подготовку слушателей к восприятию того, что составляет собственно материал его предмета. И, как это часто бывает, за недостатком времени «собственно материал» не раскрывается во всей своей полноте и сложности, растворяется в массе разъяснений языковедческих понятий и терминов, становясь иногда лишь иллюстрацией последних.

Сказанное позволяет сделать вывод: читающий курс «Современный русский литературный язык» должен оперировать многими лингвистическими понятиями и фактами как уже известными студентам.

Курс «История русского литературного языка», содержание которого необходимо привести в соответствие со всеми другими лингвистическими дисциплинами, следует сделать завершающим в системе подготовки преподавателей русского языка. Именно этот курс со всей отчетливостью должен показать процесс становления русского литературного языка и тем самым подвести студентов к еще более углубленному пониманию фактов и явлений современного русского литературного языка как формы русской национальной культуры, как языка межнационального общения народов Советского Союза, как одного из важнейших мировых языков. В этом курсе, подводящем итог лингвистическому образованию в педвузе, сообщается и о последних достижениях науки о русском литературном языке.

¹ Оканчивающих факультеты русского языка и литературы в педвузах национальных республик нельзя рассматривать как кадры только той или иной национальной республики. Во всяком случае и впрямь курс «Современный русский литературный язык» на специальных факультетах во всех педвузах страны должен строиться по единой программе.

*

Опыт работы в педвузе позволяет сделать некоторые замечания о построении программы по курсу «Современный русский литературный язык».

Первый пункт раздела «Введение», разумеется, обязывает читающего курс раскрыть понятие современного русского литературного языка как объекта изучения. По моему мнению, удовлетворительно в научном отношении раскрыть это понятие весьма затруднительно без освещения процесса образования русского литературного языка (хотя бы весьма краткого). Представляется целесообразным, сохранив основные положения, имеющиеся в программе 1954 г., составленной кафедрами русского языка московских педагогических институтов, закончить раздел «Введение» пунктом «Общая характеристика выдающихся русских грамматистов». Это не только даст возможность ведущему курс назвать и кратко охарактеризовать рекомендуемую для критического использования литературу, но и позволит в процессе дальнейшего изложения предмета более свободно ссылаться на того или иного ученого. Разумеется, что детальное изложение грамматических систем, рассмотрение основных трудов по русскому языку может быть предметом только специального курса. Значение такого курса трудно переоценить: систематическое изложение истории русской грамматической мысли помогает лучше понять последние достижения в области разработки проблем современной грамматики.

За разделом «Введение» должен следовать раздел «Фонетика», затем «Лексика», «Морфология», «Синтаксис». Именно при таком порядке изложения возможно наметить последовательные переходы от наблюдения над частными фактами языка к установлению общих правил грамматического строя.

При изучении фонетики современного русского языка фонологическая система последнего должна быть вскрыта и подвергнута основательному анализу: для преподавателя русского языка в нерусской школе исключительно важно постоянно осознавать явления фонематического и нефонематического характера, чтобы более лаконичными и вполне квалифицированными советами и замечаниями совершенствовать звучащую речь учащихся. Преподаватель русского языка должен знать, на чем основаны различные правила написания слов и постановки знаков препинания, поэтому вопросы орфографии и пунктуации подлежат обязательному изучению с теоретической точки зрения.

Программа по курсу «Современный русский литературный язык» должна обязательно сопровождаться подробной объяснительной запиской, в которой даются в свете последних достижений науки о языке принципиальные установки по вопросам изложения разделов и отдельных пунктов программы.

С. М. Бурдин