

О проблеме развития чувства языка при обучении русскому языку как родному*

А.Н. Кохичко

В статье рассматриваются различные точки зрения на «чувство языка», реализуемые в современных программах по русскому языку для начальной и средней школы. Особое внимание уделено разграничению смешиваемых понятий «языковое чутьё» («языковая интуиция») и «чувство языка».

Ключевые слова: интуиция, «чувство языка», инстинкт, навык, «языковое чутьё», речь, осмысленность, язык.

«Изучение русского языка в образовательных учреждениях с русским языком обучения, – отмечается в федеральном компоненте государственного образовательного стандарта начального общего образования, – направлено на развитие речи, мышления, воображения школьников, способности выбирать средства языка в соответствии с условиями общения, развитие интуиции и "чувства языка"» [12]. При этом опора на «чувство языка» и обращение к языковому опыту учащихся является одним «из важнейших принципов обучения родному языку» [9].

Реализация одной из основных целей и основополагающего методического принципа обучения родному языку нашли своё отражение в современных программах, рекомендованных Министерством науки и образования РФ для различных систем: Т.Г. Рамзаевой; Л.М. Зелениной и Т.Е. Хохловой; Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной («Школа 2100»); В.В. Репкина, Е.В. Восторговой, Т.В. Некрасовой (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова); А.В. Поляковой (система Л.В. Занкова) [11].

* Тема диссертации – «Эпистемологические основы начального обучения русскому языку». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор А.А. Штец.

В них в качестве одной из основополагающих целей обучения родному языку выступают *развитие* (Т.Г. Рамзаева; В.В. Репкин, Е.В. Восторгова, Т.В. Некрасова; А.В. Полякова; В.В. Бабайцева), *формирование* (Л.М. Зеленина, Т.Е. Хохлова; Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина; В.В. Бабайцева), *совершенствование* (В.В. Бабайцева) либо «чувства языка» (Л.М. Зеленина, Т.Е. Хохлова; Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина; В.В. Репкин, Е.В. Восторгова, Т.В. Некрасова), либо «языкового чутья» (Т.Г. Рамзаева; А.В. Полякова; В.В. Бабайцева). Под этим авторы программ понимают: ознакомление с нормами литературного языка, изобразительными средствами речи, внимание к правильному употреблению слов, словосочетаний и фразеологизмов (Т.Г. Рамзаева); осознание языковых значений и средств их выражения (В.В. Репкин, Е.В. Восторгова, Т.В. Некрасова); обогащение речи новыми лексическими и грамматическими категориями (А.В. Полякова); понимание и чутьё к особенностям словообразования и словоизменения (Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина); приёмы анализа языкового материала (Л.М. Зеленина, Т.Е. Хохлова); выбор языковых средств в зависимости от цели высказывания и ситуации общения, способность ценить красоту русского слова и выразительность фразеологии, неупотребление вульгарных слов и выражений (В.В. Бабайцева).

Обозначенная проблема представляет не только академический, но и практический интерес, поскольку учителю необходимо иметь представление о сущности «чувства языка», уметь контролировать влияние анализируемого чувства на усвоение школьниками учебного материала, а также способствовать дальнейшему развитию этого «чувства». Но различные попытки разрешения междисциплинарной проблемы развития «чувства языка», на наш взгляд, связаны с неоднозначным пониманием природы (формы) и содержания анализируемого понятия.

Так, «языковое чутьё» в интерпретации О.С. Ахмановой, это

«интуитивная реакция на данную форму высказывания и т.п. со стороны лица, для которого данный язык является родным, как критерий правильности речи» [1]. С точки зрения Б.В. Беляева, «чувством языка» называют совокупность всех форм чувственного отражения языковых связей и отношений, образующих большой и сложный чувственный комплекс [2].

М.М. Гохлернер и Г.В. Ейгер полагают, что «"чувство языка" – это функционирующий на базе языкового сознания механизм контроля языковой правильности, обнаружения необычности формы, значения языкового элемента, необычности его сочетания с другими элементами высказывания или его несоответствия ситуации» [6]. Тогда как Е.Д. Божович под «чувством языка» понимает «механизм селекции и контроля языковых единиц, в которых соотношение семантического и формального носит объективно неформализованный, варьирующий характер» [3]. А М.Р. Львов, со ссылкой на А.Н. Гвоздева, Н.И. Жинкина и Л.П. Федоренко, определяет «чутьё языка (чувство языка)» как «неосознанное владение закономерностями языка, в первую очередь – грамматикой» [9].

Систематизировать многочисленные и разнообразные трактовки «чувства языка» довольно сложно. Тем не менее, их анализ позволил выделить две проблемы, связанные с характером «чувства языка» и степенью его осознанности.

Большинство лингвистов трактуют понятие «чувства языка» с интеллектуалистских позиций, рассматривая его как сумму знаний о языке, полученных в результате бессознательного обобщения многочисленных актов речи, функционирующих в виде языковых представлений индивида и регулирующих правильность (нормативность) его речи. Другие исследователи считают «чувство языка» эмоциональным переживанием, связанным с чувством удовольствия или неудовольствия, привычностью или непривычностью языкового оформления высказывания.

Что же касается второй проблемы – уровня осознанности процессов конт-

роля и оценки языковых элементов в речевой деятельности, – то, по мнению А.А. Леонтьева [7], «чувство языка» относится к уровню бессознательного контроля в рамках четырехчленной классификации уровней осознанности в речи. Этому уровню противостоят три остальных уровня: 1) уровень неосознанности, характерный для фонации; 2) уровень сознательного контроля; 3) уровень актуального осознания средства выражения в письменной речи.

Различные подходы к решению проблемы развития «чувства языка», на наш взгляд, связаны не только с неоднозначным пониманием сущности, механизмов и функций анализируемой категории, но и со смешением понятий «чувство языка» и «языковое чутьё» («языковая интуиция»).

Суммируя анализ разнообразной справочной литературы, можно сделать вывод о том, что в лексике русского языка чутьё (интуиция) – неосознанное (общее, неопределённое, безотчётное, стихийное, непосредственное) чувство, основанное на предшествующем опыте; способность чують (ощущать, осознать, обонять, слышать, предчувствовать, угадывать); инстинкт, догадка, наитие. Тогда как чувство, в аспекте нашего исследования, – это состояние, возможность, (высшая) способность сознательно воспринимать (переживать) явления (деятельность) внешнего мира; сознание; познание; понятие; благоразумие, мудрость.

Таким образом, различие между чутьём (инстинктом, неосознанностью, неопределённостью, безотчётностью, стихийностью) и чувством (сознанием, осмысленностью) заключается в различном восприятии окружающей действительности.

Традиционно продолжающееся отождествление «языкового чутья» и «чувства языка», на наш взгляд, связано и со смешением суждений о языке и речи. Так, по мнению Л.П. Федоренко, «чувством языка», или «языковым чутьём», «развивающимся в самом раннем возрасте, называют способность человека понимать и такие слова родного языка, с которыми он раньше

никогда не встречался» [16]. «Чувство языка», – продолжает учёный, – это неосознанное владение грамматикой родного языка: понимание значения морфем, следование правилам морфологии и синтаксиса» [16]. «Речь усваивается, – отмечает Л.П. Федоренко, – если приобретает способность запоминать традицию сочетания языковых единиц в потоке речи, в дискурсе, в тексте. Это обозначает – усваивать норму правильной речи, развивать "языковое чутьё" (К.Д. Ушинский)».

«Эта закономерность, – подчёркивает автор, – зиждется в основном на опыте обучения и включает в себя все три предыдущие закономерности (способность понимания, способность выразительности, способность интонировать) и данные русистики о "хорошей" речи» [15].

Подводя итог, можно констатировать явно противоречивое осмысление «чувства языка» (языкового чутья) как «речевой памяти», «неосознанного владения грамматикой», «понимания значения морфем, следования правилам морфологии и синтаксиса», «способности понимать незнакомые слова родного языка», в то же время – «языкового чутья», со ссылкой на К.Д. Ушинского, как «способности запоминать традицию сочетания языковых единиц в потоке речи, в дискурсе, в тексте», «способности понимания, способности выразительности, способности интонирования», «усвоения норм правильной речи» на основе «данных русистики о "хорошей" речи».

Вместе с тем, сам К.Д. Ушинский писал: «Вы замечаете, что ребёнок, желая выразить свою мысль, в одном случае употребляет одно выражение, в другом другое, и невольно удивляетесь чутью, с которым он подметил необычайно тонкое различие между двумя словами, по-видимому очень сходными. Вы замечаете также, что ребёнок, услышав новое для него слово, начинает по большей части склонять его, спрягать и соединять с другими словами совершенно правильно; могло ли бы это быть, если ребёнок, усваивая язык, не усваивал частицы той творческой силы, которая дала народу возможность создать язык?»

<...> Мы успокаиваем себя обыкновенно фразой, что ребёнок говорит на родном языке так себе, бессознательно; но эта фраза ровно ничего не объясняет. Если ребёнок употребляет кстати тот или другой грамматический оборот, делает в разговоре тонкое различие между словами и грамматическими формами – это значит, что он сознаёт их различие, хотя не в той форме и не тем путём, как бы нам хотелось» [14].

Кроме того, «у детей запас слов и форм родного языка, – продолжает К.Д. Ушинский, – обыкновенно не мал, но они не умеют пользоваться этим запасом, и вот этот-то навык отыскивать быстро и верно в памяти требуемое слово и требуемую форму есть одно из важнейших условий развития дара слова. Учитель должен дать детям этот навык, в то же время, обогащая постепенно самый умственный запас, и развить в детях чутьё языка, которое угадывает, что форма не та, какая требуется. Не должно забывать, что, сколько бы мы ни вносили сознательности в нашу речь, многое зависит от верности и развития нашего словесного инстинкта: ребёнок четырёх или пяти лет, никогда не слышавший какого-нибудь глагола, а тем менее каких-нибудь грамматических правил, по большей части начинает спрягать новый для него глагол правильно, вследствие бессознательного, инстинктивного навыка. Этот инстинкт не только должно приводить в сознание грамматикой, но и усиливать его беспрестанным упражнением» [14].

Таким образом, под «чутьём (не «чувством»!) языка» как категорией речи, по определению К.Д. Ушинского, следует понимать «словесный инстинкт», «бессознательный, инстинктивный навык» «отыскивать быстро и верно в памяти требуемое слово и требуемую форму».

Интересна теория врождённости грамматических структур, сформулированная Н. Хомским. В пределах своего языкового общества, отмечает ученый, дети овладевают практически одинаковой грамматикой, которая в большой степени недетерминирована речевым материалом окружения, следовательно, в онтогенезе

языка важнейшую роль играет перестроенная, достаточно содержательная структура, обеспечивающая построение эмпирически обоснованных порождающих грамматик [17]. Мозг говорящего человека, в понимании Н. Хомского, должен содержать программу, обладающую способностью производить неограниченное число предложений из ограниченного числа слов. Эта программа, лежащая в основе знания конкретного языка, получила название «универсальной грамматики», содержащей схему, общую для грамматик всех языков. Грамматика ребёнка, по Н. Хомскому, развивается с большой быстротой, поскольку воспринимаемые от окружающих речевые образцы служат младенцам лишь подсказкой, включающей существующие заготовки. На основе подсказок выделяются и усваиваются синтаксические модели из речи окружающих. Взрослые люди используют эти модели для создания по их образцу новых словесных комбинаций, а также для восприятия фраз и предложений, никогда не встречавшихся им раньше.

Такая позиция, по мнению Т.Н. Ушаковой [13], позволяет, с одной стороны, объяснить поразительно быстрое усвоение родного языка ребёнком, с другой – найти путь для понимания гибкости и продуктивности человеческого языка.

Ж. Пиаже, полемизируя с Н. Хомским, выразил несогласие с наличием врождённых когнитивных структур. «Наследственным, – полагает учёный, – является лишь функционирование интеллекта, которое порождает структуры только через организацию последовательных действий, осуществляемых над объектами» [10]. Язык, с точки зрения Ж. Пиаже, формируется на основе предшествующего интеллектуального развития младенца. Важнейшим моментом на этом пути становится символическая, или семиотическая, функция, возникающая обычно на втором году жизни ребёнка как продолжение предшествующих шагов сенсомоторного развития. В этом периоде, отмечает Ж. Пиаже, основным феноменом логики действия является ассимиляция, т.е. интеграция новых объектов и ситуаций

в предшествующие схемы. Ребёнок, научившись раскачивать некоторый висящий предмет, при виде любого другого висящего предмета начинает его толкать и раскачивать. На следующем шаге развития малыш переходит к концептуальной логике, когда ассимиляция начинает происходить между предметами, а не только между предметами и схемами действий. Увидев некоторый предмет, ребёнок воспроизводит в памяти другой предмет, который может репрезентировать первый. В символической функции важную роль играет имитация, когда с помощью жестов передаются характеристики имитируемого предмета. Так, желая открыть коробку, ребёнок открывает и закрывает свой рот. Язык, как частный случай символической, семиотической функции, в понимании Ж. Пиаже, представляет собой отсроченную имитацию, происходящую в отсутствие модели [10].

На ранних этапах, констатирует А.Р. Лурия [8], ребёнок усваивает предметную отнесённость слова, если он сам находится в определённом положении, например лёжа, или если слово произносилось определённым субъектом (например, мамой), сопровождалось жестом, определённой интонацией. Так, если ребёнку назвать предмет, который был впервые введён при соблюдении ряда условий, то он среагирует. Когда же одно из условий не выполнено, например, 8-месячного ребёнка посадят (а он лежал, когда услышал это слово), то слово теряет значение. На следующем этапе положение ребёнка оказывается несущественным для сохранения предметной отнесённости слова, но то, кто и как именно его произнёс, играет роль. Например, на слово, которое произнесёт мама, ребёнок повернётся, а на то же самое слово, произнесённое отцом, – нет. На следующем этапе тот, кто произносит слово, становится уже несущественным, но главную роль играют жесты и практические (чаще игровые) ситуации. Примерно к концу второго года, полагает учёный, слово отделяется от всех сопровождающих условий и получает стойкую предметную отнесённость [8].

С точки зрения Л.С. Выготского, у ребёнка, когда он начинает называть предметы, наступает переломный момент в развитии речи: речь становится интеллектуальной, а мышление – речевым. Этот момент характеризуется двумя несомненными и объективными признаками, тесно связанными между собой. Первый заключается в том, что ребёнок начинает активно расширять свой словарный запас, спрашивая о названии каждой новой вещи, а второй состоит в чрезвычайно быстром увеличении запаса слов [4]. Открывая символическую функцию речи, ребёнок активно стремится овладеть знаком, принадлежащим предмету, знаком, который служит для называния и сообщения [4].

Закономерности усвоения лексики в первые годы жизни ребёнка, определяемые уровнем коммуникативных потребностей, были выявлены А.Н. Гвоздевым [5]. Учась говорить, отмечает автор, ребёнок усваивает не просто целые слова, а отдельные морфемы, которыми самостоятельно оперирует уже с двухлетнего возраста. Например, впервые увидев животных и узнав их названия – *лев*, *жираф*, ребёнок самостоятельно называет их детёнышей *львёнком* и *жирафлёнком* по аналогии со знакомым ему словом *котёнок*. О самостоятельном использовании усвоенных морфем свидетельствуют и ошибки детей при словообразовании (*примолоточу*, *намакаронился*, *чаяно*, *дубёнок* и т.п.), продолжающиеся примерно до пяти лет, пока они не усвоят морфологию родного языка полностью. Так же аналитически воспринимает ребёнок и синтаксис родного языка, выделяя окончания, служебные слова, интонацию.

Суммируя сказанное, можно сделать вывод: в отличие от неосознанного «языкового чутья» (инстинкта, интуиции), категории речи, осмысленное «чувство языка» связано с языком как системой. В результате восприятия и порождения речи у ребёнка на подсознательном уровне формируются аналогии (обобщения), затем он усваивает закономерности (системные свойства языка), которыми пользуется всё более свободно. Бессознательное «языковое чутьё», «при-

ведённое в сознание грамматикой», становится осознанным «чувством языка». В связи с этим задача школьного обучения состоит в том, чтобы помочь ученику осмыслить законы родного языка, осознать свою собственную речевую практику, понять, как происходит речевое общение, и, «следовательно, произвольно оперировать своими собственными умениями». Лишь тогда, как отмечает Л.С. Выготский [4], его «умение переводится из бессознательного автоматического плана в план произвольный, намеренный и сознательный».

Литература

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М. : Советская Энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пос. для преподавателей и студентов / Б.В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 174 с.
3. Божович, Е.Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 70–77.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь : избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 520 с.
5. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
6. Гохлернер, М.М. Психологический механизм чувства языка / М.М. Гохлернер, Г.В. Эйгер // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 137–142.
7. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
8. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия ; под ред. Е.Д. Хомской. – М. : Изд-во Московского университета, 1979. – 320 с.
9. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
10. Пиаже, Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение : схемы действия и усвоения языка / Ж. Пиаже // Семиотика ; под ред. Ю.С. Степанова. – М. : Радуга, 1983. – С. 90–101, 133–137.
11. Программно-методические материалы. Русский язык. Начальная школа / Сост. Л.А. Вохмянина. – М. : Дрофа, 2008. – 320 с.
12. Сборник нормативных документов. Русский язык в образовательных учреждениях с русским языком обучения / Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – М. : Дрофа, 2007. – 237 с.
13. Ушакова, Т.Н. Двойственность природы речевой способности человека / Т.Н. Ушакова. – PDF, 2004. – 28 с.
14. Ушинский, К.Д. Родное слово : книга для детей и родителей / К.Д. Ушинский ; сост. Н.Г. Ермолина. – Новосибирск : Детская литература, 1994. – 424 с.

15. Федоренко, Л.П. Анализ теории и практики методики обучения русскому языку : учеб. пос. / Л.П. Федоренко. – Курск : Изд-во КГПИ, 1994. – 206 с.

16. Федоренко, Л.П. Принципы и методы обучения русскому языку : пос. для студентов педагогических институтов / Л.П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1964. – 256 с.

17. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М. : Изд-во Московского университета, 1972. – 122 с.

Андрей Николаевич Кохичко – канд. пед. наук, профессор Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.