

А.М. ПЕШКОВСКИЙ

*Избранные
труды*



А.М. ПЕШКОВСКИЙ



Избранные труды



ГОСУДАРСТВЕННОЕ
УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР
МОСКВА 1959

*Подготовили к печати,
снабдили вступительной статьей
и примечаниями
И. А. ВАСИЛЕНКО и И. Р. ПАЛЕЙ*

ПРЕДИСЛОВИЕ

А. М. Пешковский много сделал для развития русской грамматической науки и методики русского языка, хотя жизнь его оборвалась на 55 году, в самом подъеме его деятельности. Он широко известен как автор большого и глубокого труда «Русский синтаксис в научном освещении», выдержавшего семь изданий и до сих пор занимающего видное место в лингвистической литературе. Однако вполне сохраняют свое значение для нашего времени и другие его работы, лингвистические и методические, к сожалению, менее доступные из-за того, что они до сих пор не переиздавались.

В «Избранные труды» вошли статьи А. М. Пешковского, опубликованные им в различных периодических изданиях и в большинстве своем включенные в два сборника (1925 и 1930 гг.), напечатанных при жизни автора и с тех пор повторно не издававшихся.

Ограниченные объемом «Избранных трудов», составители не могли ввести в сборник всех произведений А. М. Пешковского, заслуживающих внимания. Предпочтение оказано статьям, представляющим наибольший теоретический и практический интерес для современного языковеда, методиста и учителя русского языка.

Статьи расположены в сборнике в хронологической последовательности и с полным сохранением авторского текста. Самые необходимые краткие примечания, помещенные в конце книги, даются к каждой статье в отдельности.

В конце сборника приведен список печатных трудов А. М. Пешковского как включенных в это издание, так и не вошедших в него.

Составители

А. М. ПЕШКОВСКИЙ — ВЫДАЮЩИЙСЯ СОВЕТСКИЙ ЛИНГВИСТ И МЕТОДИСТ

Александр Матвеевич Пешковский родился 23 августа 1878 г. в Томске. В 1889 году семья Пешковских переселилась в Крым, где в 1897 году А. М. Пешковский окончил Феодосийскую гимназию с золотой медалью. В том же году он поступил в Московский университет на естественное отделение физико-математического факультета, и в 1899 г. был уволен из университета за участие в революционных выступлениях студентов, после чего вынужден был продолжать свое естественнонаучное образование за границей, в Берлинском университете.

Вернувшись в 1901 г. в Россию, А. М. Пешковский снова поступил в Московский университет, уже на историко-филологический факультет. Однако весной 1902 г. за участие в революционном движении студентов снова был уволен из университета и на этот раз подвергнут шестимесячному тюремному заключению. Осенью 1902 г. А. М. Пешковский возобновил занятия в университете и в 1906 г. окончил историко-филологический факультет.

С 1906 г. он преподавал русский и латинский языки в различных частных гимназиях Москвы, где условия для работы были несколько менее стеснительными, чем в казенных учебных заведениях. Результатом педагогической деятельности этого периода было создание А. М. Пешковским глубокой, богатой тонкими наблюдениями и блестящей по форме изложения книги «Русский синтаксис в научном освещении», в которой он стремился творчески использовать учения А. А. Потебни и Ф. Ф. Фортунатова. Эта книга в первом издании была премирована Академией наук. В процессе преподавания созрели у него и мысли, высказанные в остро критической работе «Школьная и научная грамматика». Оба эти труда вышли в 1914 г. Уже с этого времени определился глубокий интерес автора не только к грамматической науке, но и к методам ее школьного преподавания.

В 1914 г. А. М. Пешковский начал преподавать на Высших педагогических курсах имени Д. И. Тихомирова.

В 1918 г. он был приглашен профессором по кафедре сравнительного языковедения во вновь организованный тогда университет в Екатеринославе (теперь Днепропетровск). С этого времени до 1921 г. А. М. Пешковский преподавал и в других высших учебных заведениях Екатеринослава (в Высшем институте народного образования и др.).

В 1921 г. А. М. Пешковский вернулся в Москву и был назначен профессором I Московского государственного университета. С этого времени на-

чинается наиболее плодотворный период его научно-педагогической деятельности. А. М. Пешковский вел энергичную борьбу с примитивизмом и заблуждениями традиционной школьной грамматики и с узким формальным подходом к грамматике, сводившимся к игнорированию значений, выражаемых грамматическими формами.

В 1922 г. начал выходить большой труд А. М. Пешковского, учебная книга «Наш язык», в трех частях, премированная в 1927 г. Центральной комиссией по улучшению быта ученых. Пособие это было предназначено для школы и выпускалось в двух вариантах: книга для ученика и книга для учителя. Для школы оно оказалось слишком громоздким и не получило поэтому широкого применения.

Сам А. М. Пешковский впоследствии с достаточной самокритичностью отмечал недостатки «Нашего языка».

Однако в этом пособии было наглядно показано, в чем автор видит сущность грамматики, предлагавшейся им для школы, намечены новые, очень интересные и разнообразные методы и приемы преподавания. Поэтому оно разошлось несколькими изданиями, вызвав появление многих учебников, которые следовали по тому же пути, и до сих пор не потеряло ценности для учителя и методиста.

В 1928 г. в сотрудничестве с двумя московскими учительницами, М. Л. Андреевской и А. П. Губской, А. М. Пешковский начал выпускать учебник «Первые уроки русского языка», а затем вышло и «Методическое приложение» к этому учебнику.

В период создания «Нашего языка» и в последующие годы А. М. Пешковский опубликовал большое количество статей по вопросам методики русского языка, русской грамматики, стилистики и поэтики, значительная часть которых впоследствии составила два сборника: Сборник статей, методика родного языка, лингвистика, стилистика, поэтика (Гиз, М.—Л., 1925) и Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики (Гиз, М.—Л., 1930). В этих статьях, глубоких и страстных, А. М. Пешковский выступал как решительный борец за обновление содержания и методических путей преподавания русского языка в советской школе.

А. М. Пешковский был в одинаковой мере глубоким лингвистом и методистом, поэтому лингвистические его работы имеют и методическое значение, а методические работы интересны и лингвистам.

Последние годы жизни А. М. Пешковский был профессором Редакционно-издательского института и Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина. Одновременно он работал над подготовкой материалов к словарю языка А. С. Пушкина и к орфографическому словарю.

Главной чертой А. М. Пешковского была его беспокойная страстность, направленность пытливого мысли к новому, самоотверженная честность в исполнении своего долга, желание принести наибольшую пользу Родине. Именно это побудило его сначала, в студенческие годы, принять участие в революционном движении, потом долго искать своего пути в науке, чтобы в конце концов остановиться на филологии, затем принять горячее участие в строительстве советской школы и вести непримиримую борьбу за передовые идеи в лингвистике и методике русского языка.

А. М. Пешковский внес в науку о русском языке большой вклад. Еще в годы своей научной молодости он взялся за самый неразработанный отдел науки о русском языке — синтаксис.

Для того времени выход в свет «Русского синтаксиса в научном освещении» А. М. Пешковского был весьма крупным событием. В 1957 г. книга вышла 7-м изданием. Это свидетельствует о том, что труд А. М. Пешковского привлек к себе большой интерес и не потерял своего значения и в наши дни.

Впервые в русской науке автор применил к синтаксису современного русского литературного языка идеи передовой по тому времени «московской школы» акад. Ф. Ф. Фортунатова.

Сам А. М. Пешковский в предисловии к 1-му изданию «Русского синтаксиса в научном освещении» так охарактеризовал отличительные особенности этого своего труда:

«1) В основу изложения положена внешняя, звуковая сторона языка, и сделано это не только для облегчения читателя, но и по научно-методическим соображениям;

2) резко отграничена, соответственно с этим, область грамматики от смежных областей психологии и логики;

3) меньше уступок сделано традиционной школьной грамматике;

4) особое внимание уделено внешним сторонам некоторых синтаксических оттенков — интонации и ритму речи».

Книга А. М. Пешковского уже в первом и втором изданиях обратила на себя внимание читателей новизной трактовки многих синтаксических понятий (предмет синтаксиса, сказуемость, переходные случаи и т. д.), обилием и свежестью привлеченного материала, тонкостью и остротой синтаксических наблюдений.

В 3-м издании «Русского синтаксиса в научном освещении», по словам самого автора, «около пяти шестых текста было написано заново». В этом издании А. М. Пешковский отказался от одностороннего следования взглядам Ф. Ф. Фортунатова. Он многое изменил в своем труде под влиянием идей А. А. Потебни и А. А. Шахматова. При этом следовании различным влияниям А. М. Пешковский не во всем достиг необходимой стройности и последовательности. Он сам это сознавал, много работал, чтобы улучшить свою систему, и только преждевременная смерть прервала его творческую деятельность.

Несомненной заслугой А. М. Пешковского является то, что он сделал объектом научного анализа не книжную, а живую, устную речь вместе с интонационной ее стороной.

Традиционное учение о «сокращенных придаточных предложениях», основанное на смешении грамматики с логикой, А. М. Пешковский заменил учением об обособленных второстепенных членах, обособленных оборотах.

Отвергая традиционное отождествление предложения с суждением, А. М. Пешковский решительно отметал распространенный в грамматических работах метод «опущения», приводивший к тому, что в них часто рассматри-

валось в качестве реального языкового факта лишь то, что может подразумеваться говорящим.

«Русский синтаксис в научном освещении» А. М. Пешковского это, по словам акад. Л. В. Щербы, «сокровищница тончайших наблюдений над русским языком».

Большую научную ценность имеют и многие статьи А. М. Пешковского.

В ранней статье «В чем, наконец, сущность формальной грамматики?» А. М. Пешковский отстаивает ту мысль, что изучение грамматики в научном отношении невозможно без изучения смысловой стороны (значений) слов, и решительно осуждает при этом «ультраформализм». «Ультраформалисты», по словам А. М. Пешковского, «фанатически последовательно» требовали, чтобы смысловая сторона слов не рассматривалась в грамматике.

В этой статье А. М. Пешковский справедливо критикует Ф. Ф. Фортунатова за его определение формы слова, как «способности» слова распадаться в сознании определенным образом, так как такое понимание формы как «способности» при конкретном применении вызывает немало затруднений. «Мудрено решить,— писал А. М. Пешковский,— сколько в слове *вода* способностей распадаться на материальную и формальную принадлежности». А. М. Пешковский справедливо утверждал, что «грамматика, как и другие отделы языкознания, не есть наука о «способностях» слов, а есть наука об определенных языковых фактах».

Защищая от «ультраформалистов» грамматику (или как тогда говорили «формальную грамматику», т. е. научную грамматику в отличие от старой школьной логической грамматики), А. М. Пешковский отстаивал наличие в русском языке «сочинения» и «подчинения» слов и предложений. В статье «Есть ли в русском языке сочинение и подчинение предложений» А. М. Пешковский привел много веских доказательств в защиту сочинения и подчинения, хотя само понимание зависимости и независимости у А. М. Пешковского вызывает некоторые сомнения. Интересны наблюдения А. М. Пешковского над ролью союзов подчинения, но некоторая переоценка роли союзов и игнорирование других средств подчинения не дали возможности А. М. Пешковскому удовлетворительно решить эту проблему.

А. М. Пешковский занимался преимущественно вопросами русской грамматики, но его живо интересовали и другие стороны русского языка — лексика, стилистика, поэтика.

* * *

*

Глубокий и тонкий лингвист, А. М. Пешковский был и талантливый, постоянно ищущим новых путей методистом. К методике русского языка он относился с живейшим интересом и уважением и, вопреки мнениям некоторых скептиков, видел в методике серьезную науку. В статье «Зачем нужен учет орфографических ошибок»¹ А. М. Пешковский писал:

«Все ссылки на несовершенство в данный момент методической науки грешат страшным кустарничеством. Они преуменьшают, с одной стороны, то,

¹ «Русский язык в советской школе», 1929, № 54, стр. 96. Эта статья с некоторыми изменениями вошла в сборник «Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики», Гиз, 1930 и в настоящие «Избранные труды» под названием «Цели и методы учета орфографических ошибок».

что сделано уже в науке к данному моменту (а иногда и просто основаны на незнании этого сделанного), а с другой стороны, они предполагают возможность кустарным способом, силами отдельного лица или кружка создать в короткий срок целую науку. К сожалению, такие «романтические», как я назвал бы их, планы строятся нередко не только отдельными лицами, но и целыми учреждениями. Нам известен случай, когда научно-исследовательский институт вписал в свой годичный (или пятилетний, точно не помним) производственный план «создание научной методики правописания». Это, правда, уже не кустарничество, поскольку перед нами специальный исследовательский институт, а не частное лицо, но все же это, по нашему, — романтизм». Эти слова Пешковского не потеряли своей силы и в наше время.

В той же статье А. М. Пешковский отмечал: «Методика, как наука прикладная, питается... из двух источников: теории и практики».

В первую очередь А. М. Пешковский интересовался вопросами методики грамматики. В годы, когда было широко распространено мнение, что грамматика — наука сугубо теоретическая, что она ничему не учит школьников, «не учит ни говорить, ни читать, ни писать», А. М. Пешковский решительно выступил в защиту грамматики в школе, убедительно доказывая ее огромное практическое значение. При этом он не повторял ошибку тех, кто придал грамматике только «элементарно-практическое значение», кто рассматривал ее только как «служанку правописания».

В статье «Грамматика в новой школе» А. М. Пешковский признавал общеобразовательную ценность грамматики, но видел ее только в самой общей ориентировке, в общем понимании явлений языка, которые при ее изучении достигаются. Он считал, что общая ориентировка возможна и без изучения большей части содержания грамматики, так как для общего образования нет необходимости знать, например, падежи и склонения.

В той же статье А. М. Пешковский указывал и на большое воспитательное значение грамматики, развивающей навыки мышления. Но тут же он отмечал, что воспитательное воздействие оказывает не столько основное содержание грамматики, сколько самый процесс ее изучения, и выражал сомнение, можно ли культивировать какие-нибудь занятия только ради их процесса. А. М. Пешковский пришел к такому выводу: хотя грамматика в школе и имеет большое общеобразовательное и воспитательное значение, главная ценность ее практическая: и навыки чтения, и навыки письма, и овладение культурой речи не достигаются в достаточной мере без помощи грамматики, грамматика «наравне с техникой чтения является порогом всякого знания, не переступить через который невозможно».

А. М. Пешковский поэтому, присоединяясь к мнению Л. А. Булаховского, не считал возможным значительно сократить объем нужных ученику грамматических сведений. Об этой хорошо аргументированной точке зрения А. М. Пешковского помнить весьма полезно.

Считая невозможным значительное сокращение общего объема грамматических знаний, А. М. Пешковский указывал и на некоторые необходимые ограничения. Имея в виду в первую очередь практические цели, он советовал не углублять в школьном курсе семантического анализа. «Было бы безумием, — писал он, — изучать значения падежей». Это глубоко верное предостережение, к сожалению, впоследствии не остановило некоторых методистов,

и учителя смогли на практике убедиться, насколько семантический путь изучения падежей себя не оправдал и как был прав А. М. Пешковский, предостерегавший от этого пути.

О широком практическом значении грамматики в школе А. М. Пешковский писал и в статье «Как вести занятия по синтаксису и стилистике»: «Если раньше говорили, что грамматика — служанка правописания, то я утверждаю, что грамматика — служанка и правописания, и литературно-речевых навыков, и стилевых навыков...».

Видя в школьном изучении грамматики главным образом практический смысл, хотя и в широком понимании, А. М. Пешковский и в выборе методов обучения стремился к тому, чтобы за теорией сохранялось ее служебное значение, чтобы практическим занятием по грамматике отводилось первое место: «В навыках мы можем изощряться и «слепо», путем одной практики, но это берет колоссально много времени. Для ускорения мы вводим в помощь практике теорию — грамматику, и вдруг застреваем на так называемых «наблюдениях над языком» так основательно, что не остается времени для практики! Это абсурд. Наибольшая часть времени должна быть отдана навыкам. Необходимо уменьшить так называемую лабораторность в наблюдениях над языком. Надо понять, что раз нужно что-нибудь сделать скоро, то нельзя стараться все время открывать все Америки. Но тут возникает вопрос: как бы мы не пришли к тому, что бывало до революции, к полному догматизму в преподавании грамматики? Я думаю, что полный догматизм также плохо обслужит навыки, как и полная лабораторность. Необходимо известным образом комбинировать оба начала и искать принципов этого комбинирования». Приведенной цитатой полностью опровергаются попытки некоторых авторов целиком связать излишества так называемых «наблюдений над языком» с именем А. М. Пешковского.

Определяя основные пути преподавания грамматики в школе, А. М. Пешковский не останавливался перед решительным пересмотром своих собственных позиций. В той же статье он писал, что вся морфология и весь синтаксис легко могут быть основаны на понятии «предмет»: прилагательные можно определять как слова, обозначающие, какие предметы; глаголы — как слова, обозначающие, что делают предметы и что делается с ними; подлежащее — как слово, обозначающее главный предмет; управляемое существительное (дополнение) — как слово, обозначающее второстепенный предмет... «Без понятия предмета, — писал здесь А. М. Пешковский, — можно только скатиться к тому звукоедству, которым отличался „Наш язык“».

Те же взгляды и с той же решительной самокритичностью были высказаны А. М. Пешковским в статье «Вопросы изучения языка в семилетке». Здесь он писал: «...не только ультраформализм, но и самый формализм, понимаемый как отдельное направление лингвистической мысли, не могут быть для школы обязательными. Преподавание должно быть научным — и только... Опыт «Нашего языка» и учебников, от него зависящих, показал, что можно научить детей различать части речи, ни словом и ни намеком не коснувшись того, что такое эти части речи (ибо нельзя же в самом деле считать хоть каким-нибудь разъяснением дела замену икса игреком, т. е. определение существительного как слова, изменя-

ющеюся по падежам, прилагательного как слова, изменяющегося по родам и т. д.).

Дети чуть ем схватывают внутреннюю разницу между частями речи, и занятия не складываются так схоластично, как можно было бы этого ожидать от чисто звукового подхода к делу. Однако нельзя же отрицать, что если бы в один прекрасный день наша методическая наука нашла способ в доступной для детей форме объяснить им значения частей речи, это было бы сущим благодеянием».

Среди вопросов методики грамматики А. М. Пешковский уделил большое внимание применению «вопросов» как средству определения грамматических понятий и средству различения грамматических разрядов слов, форм слов, типов отношений между словами в словосочетаниях и др. Значение «вопросов» при изучении грамматики в школе рассмотрено им и в книге «Школьная и научная грамматика», и в статье «Вопрос о „вопросах”». А. М. Пешковский правильно отвел «вопросам» место лишь одного из средств обучения, видя в них только разновидность способа подстановки и подчеркивая, что это средство, недостаточное для изучения грамматики.

Тонкая наблюдательность и вдумчивость помогли А. М. Пешковскому понять, что в неудачах применения «вопросов» виноваты не «вопросы» сами по себе, а неправильное их применение учителями, не понимающими, что «вопросами» при изучении грамматики ограничиваться нельзя.

Хотя и трудно согласиться с конечным выводом А. М. Пешковского о необходимости решительного изгнания «вопросов» из школьного преподавания и морфологии и синтаксиса, статья «Вопрос о „вопросах”» помогает искоренению ошибок, которыми обычно сопровождается применение «вопросов» в школьном преподавании грамматики.

Много внимания А. М. Пешковский уделял методике правописания. В статье «Правописание и грамматика в их взаимоотношениях в школе» он писал: «Решение вопроса о роли грамматики для обучения правописанию важно не только для правописания, но и для самой грамматики». Если грамматика нужна для правописания, то надо начинать ее преподавание раньше, а если она для правописания не нужна, то может преподаваться где-то в конце общеобразовательного курса.

А. М. Пешковский доказывает, что грамматика необходима для обучения правописанию, и именно для обучения, а не для пользования правописанием: хорошо усвоив правописание при помощи грамматики, мы пользуемся правописанием, не прибегая к грамматике. Это в значительной мере объясняется особенностями русского правописания. А. М. Пешковский усиленно подчеркивает важность грамматики для усвоения грамматических частей, форм слов (суффиксов, окончаний). Важность грамматики для обучения орфографии А. М. Пешковский связывал с тем, что процессу усвоения орфографии способствуют сознательные обобщения.

В статье «Вопросы изучения языка в семилетке» подвергаются критическому рассмотрению все возражения, когда-либо высказывавшиеся против изучения правил в интересах усвоения орфографии. В частности, в статье рассматривается возражение, сводящееся к тому, что в правописании огромное количество случаев не определяются никакими правилами (*барабан, собака*). Пешковский указывал, что то, что эти орфограммы все же усваи-

ваются, не говорит против правил, а означает только, что обучение с помощью правил — не единственный путь. Возражению, заключающемуся в том, что есть ученики, прекрасно знающие правила, но пишущие безграмотно, автор противопоставляет утверждение, что успех дела определяется не только заучиванием правил, а и развитием умения его применять, для чего требуется особая система упражнений.

В статьях А. М. Пешковского значительное место отводится использованию грамматики для развития навыков литературной речи в школьной работе по стилистике.

В статье «Роль грамматики при обучении стилю» А. М. Пешковский говорит, что в большинстве случаев занятия по грамматике только готовят возможность работы над стилем, но сами не ведут к овладению стилем. Но при этом он отмечает и другие случаи: чтобы понять, например, что повелительное наклонение вместо сослагательного в условном смысле нельзя употреблять в научной речи, надо усвоить, что повеление по самой природе своей эмоционально, а эмоциональность для научной речи не характерна. Далее А. М. Пешковский показывает, как в случаях знакомства с употреблением 2-го лица настоящего времени, передающего интимные переживания автора (*завернешься с головой в одеяло*), в случаях необходимости освобождения речи от нагромождения отглагольных существительных (на *-ение, -ание*) путем замены их существительными другого образования и глаголами, при перестройке предложения для освобождения от излишнего повторения слова *который*, для улучшения порядка слов в предложении и в других подобных случаях необходимо опираться на грамматические знания учащихся.

Вопросы методики развития навыков литературной речи, методики стилистических занятий рассматривались в статьях «Вопросы изучения языка в семилетке», «Как вести занятия по синтаксису и стилистике в школах взрослых» и др.

А. М. Пешковский в своих статьях впервые обратил внимание на значение выразительного чтения для обучения пунктуации, хотя несколько и преувеличил его роль.

Наиболее богаты методическими идеями, указаниями и образцами работ учебник «Наш язык» и «Методическое приложение к книге „Наш язык“». В «Избранные труды», по понятным соображениям, эти работы не могли быть включены, но оценка методической деятельности А. М. Пешковского не была бы полной без хотя бы краткой их характеристики.

Выпуская в свет «Наш язык», А. М. Пешковский ставил перед собой такие цели:

«1) Ввести в сознание учащихся определенную, хотя бы минимальную сумму научных сведений о родном языке;

2) сделать это силами самих учащихся... руководя незаметно для самого учащегося процессом грамматического осмысления этого материала;

3) посылно изодрить на этом процессе мыслительные способности учащегося...;

4) посылно изодрить сенсорные способности... поставив... развитие слуха на равную ногу с развитием зрения;

5) прикрепить ко всей этой работе по возможности и работу по приобретению правописных навыков и работу по развитию речи...»

Как видно из последнего пункта, А. М. Пешковский резко расходился с господствовавшей в двадцатые годы, когда впервые вышел в свет «Наш язык», тенденцией отрыва обучения орфографии от грамматики, основанной на переоценке роли зрительной памяти. В том же предисловии к «Нашему языку» он писал: «Я лично убежден, что одним зрительным путем наша орфография усвоена быть не может... по самому существу дела правописное искусство должно преподаваться как одно из практических применений грамматической науки, подобному тому, как черчение преподается при геометрии». Эта мысль сохраняет свою остроту и в наше время, когда некоторыми психологами и методистами выдвигается один только речедвигательно-слуховой путь с применением так называемого проговаривания.

Интересна мысль А. М. Пешковского, высказанная в предисловии к 1-му изданию «Нашего языка», о праве школьного курса грамматики на некоторую трудность. Он ожидал обвинения, что его книга «слишком трудна для первых лет», и отвечал на эти возможные возражения так: «Да, я признаю, что книга эта требует большего усилия мысли, чем традиционные учебники. Но, во-первых, надо вспомнить, что последние его не требовали вовсе, и по сравнению с этим нулем, конечно, всякая мало-мальски заметная величина должна представляться на первых порах огромной. А во-вторых... считаю его значительно меньшим, чем то, которое потребно для понимания арифметических задач с разностным или кратным отношением (затрудняющих, как известно, нередко и взрослых). А между тем эти задачи входят в элементарный курс арифметики! Здесь мы опять вступаем в область вековой привычки. На уроках математики принято думать, на уроках грамматики — не принято».

Стремление к преодолению бессмысленных вековых привычек в преподавании русского языка сказывалось во всей методической деятельности А. М. Пешковского.

Выступая против привычных искажений науки в школьном преподавании, А. М. Пешковский решался на смелый опыт — покончить с расхождением школьной и научной грамматики на первых же шагах обучения. В «Методическом приложении к «Нашему языку» он писал: «...книга эта представляет первый опыт преподнесения научных сведений об языке в самом начале преподавания грамматики».

В этой первой попытке, разумеется, не могло быть соблюдено нужной умеренности, и А. М. Пешковский сам видел в «Нашем языке» много неудачного и считал, что его последователи смогут достичь большего. Однако именно «Нашим языком» впервые были намечены новые пути преподавания грамматики в самом начале обучения.

Борясь за введение научных сведений в школьное преподавание, А. М. Пешковский не ограничивался только периодом систематического изучения грамматики и писал: «В сущности научную грамматику следовало бы спустить еще ниже, к букварю... Так же, как и при обучении правописанию, наука здесь не повредит практике, а поможет ей».

Ратуя за изучение фонетики в школе, А. М. Пешковский, вопреки распространённому убеждению, что фонетика недоступна детям, утверждал: «С точки зрения усвояемости звуки представляют, конечно, наилучший из

всех других элементов языка материал... Тут все непосредственно ощущается, даже о с я з а е т с я на себе самом. Я бы сказал, что фонетика — это самый интересный, самый близкий к ребенку уголок природоведения, и перед грамматикой как таковой она имеет именно все те преимущества, которыми отличаются для ребенка естественные науки от гуманитарных».

Многие учителя и теперь опасаются, что изучением звуков могут быть расшатаны неокрепшие орфографические навыки, но А. М. Пешковский такие сомнения полностью отвергал: «Боязнь знания звуков у пишущего — это боязнь головокружения у канатного плясуна, — писал он. — Да, действительно, приучившись балансировать на буквенном канате и заглянувши на миг в бездну звуков, можно потерять голову. Но спрашивается, что лучше, носить всю жизнь повязку на глазах или приучать себя смотреть в эту бездну? Первый способ очень быстр и легок (повязка надевается на первой странице каждого учебника и именно на всю жизнь), второй — требует времени и труда. Но какой путь прочнее и вернее ведет к цели?.. Ведь орфографическое искусство основано на раздвоении наших буквенных и звуковых представлений. Так не лучше ли с самого начала приучить ребенка к этому раздвоению... чем скрывать от него звуковые образы?»

Применение при обучении орфографии метода так называемого проговаривания (который выдвигается некоторыми современными методистами) основано как раз на игнорировании раздвоения буквенных и звуковых представлений и является наихудшим видом той повязки, о которой говорил А. М. Пешковский. Как будто бы прямо возражая сторонникам этого метода, он писал: «...я бы предложил совершенно противоположный прием: упражнять учеников в одновременном писании букв и громком произношении иных, не соответствующих этим буквам звуков».

В ходе школьного преподавания морфологии А. М. Пешковский предпочитал путь от звуков к значениям. Основывался он при этом не столько на методологических соображениях, которые он считал для школы не столь уж неизбежными, сколько на мотивах методических. В «Методическом приложении к книге „Наш язык“» он писал об этом так: «Совсем не одно и то же спросить: какими звуками выражается мужской, женский и средний род (предполагая, что значение уже выяснено в отвлечении от языка или хотя бы и на языковых фактах, но по чутью, без анализа звуков), или спросить: какой смысл имеет то, что одни слова оканчиваются на *a*, другие на *o*, а третьи совсем не имеют окончания на месте этих двух звуков? В первом случае ребенок изучает уже что-то понятное, изучает какие-то подробности того, что он уже знает. Естественно, что подробности эти кажутся ему неинтересными (как ни склонен он интересоваться звуками и буквами)). Во втором случае он, напротив, решает интереснейшую загадку: для чего существуют в языке такие-то перемены, зачем (которое впоследствии перейдет в почему) люди говорят так, а не иначе и т. д.»

Большой интерес для нашего времени представляют соображения А. М. Пешковского о принципах ограничения материала морфологии при школьном преподавании. «Так называемые «исключения» или то, что de Saussure называет «лингвистической пылью», я сознательно оставляю в стороне... Только ограниченностью лингвистического кругозора нынешних со-

ставителей учебников можно объяснить, что многие из них пытаются и надеются охватить в своих учебниках все исключения. Их всегда остается, конечно, вдесятеро больше, чем сколько автору удалось собрать. Исключения, необходимые для правописания, я, конечно, отмечаю (именно в правописании, а не в грамматическом отношении). В остальном же я настолько «осмелился», что посягнул даже на знаменитый *путь, на бежишь — бегут, хочешь — хотят* и т. д. ... Не привлекать к мелочам нужно детей, а отвлекать от них, ибо и без того они на них слишком падки, и слишком трудно им без помощи учителя увидеть «лес из-за деревьев».

В период, когда преобладало неправильное отношение к терминам в школьном преподавании грамматики, выражавшееся или в стремлении вовсе обходиться без терминов, или по возможности заменять привычные условные грамматические термины общепонятными словами, А. М. Пешковский в основном занял позицию, которая не может показаться сколько-нибудь сомнительной и в наше время. «Идеальным термином,— писал А. М. Пешковский,— представляется обычно, при единоличном измышлении, термин наиболее рациональный и наиболее простой. Но он-то как раз имеет то неудобство, что смешивается с обычным нетерминологическим употреблением данного слова, тогда как по сути дела всякий термин должен быть уже своего житейского значения. Напротив, самые иррациональные, самые условные термины, навязанные нам историей, оказываются нередко, как термины, наиболее удобны тем, что не вызывают никаких посторонних ассоциаций. С известной точки зрения можно утверждать, что термины тем лучше, чем они непонятнее, чем ближе они к алгебраическому знаку».

Впрочем, сам А. М. Пешковский изменял иногда этому правилу и, опасаясь «непонятности» некоторых терминов («часть речи», «член предложения», «суффикс», «причастие», «деепричастие»), обходился вовсе без них или заменял их словами общепонятными, имеющими свое «житейское» значение (вместо термина «суффикс» пользовался термином «подставка»).

Однако А. М. Пешковский совершенно правильно считал, что термины не следует вводить слишком рано. По его плану занятий в большинстве случаев «термин наслаивается на явление давно изученное, прекрасно известное, и наслаивается в тот именно момент, когда ребенок сам начинает чувствовать острую потребность в нем».

Весьма обоснованно, своеобразно и поучительно решил А. М. Пешковский вопрос о принципах подбора языкового материала для примеров и упражнений. В «Методическом приложении к книге „Наш язык“» он писал: «Прежде всего, относительно языкового материала я должен сказать, что я намеренно избегал вырванных из связи литературных примеров. По-моему, такой пример, в силу своей изолированности, гораздо более чужд ребенку, гораздо более скучен ему, чем простая житейская каждодневная фраза. Я даю только или цельные произведения, или придуманные мною самим примеры. Первые подобраны мной специально и представляют из себя всегда сгущенный материал для намеченных мною выводов. Давать просто первые попавшиеся под руку произведения с тем, чтобы какое-нибудь одно слово рассказа давало повод для размышлений (как это сделано, например, в книгах Державина), я считаю совершенно непрактичным вследствие колоссальной потери времени при этом... Текст рассказов я по-

зволюю себе незначительно изменять соответственно моим грамматическим заданиям (что всегда отмечено в оглавлении). Так как я никогда не проделываю этого над стихами и над истинно художественной прозой, а только над специфически детскими вещами, то, надеюсь, что мне простится. К этой же области относится и мой собственный пересказ басен и сказок».

В специальной части «Методического приложения к книге „Наш язык”» содержится много тонких частных методических указаний, отличающихся новизной и глубиной.

В связи с § 4 «Нашего языка» А. М. Пешковский справедливо рекомендовал практиковать разбивку слов на пары, например: *Она всё просила маму выучить ее читать.— Она просила — всё просила.— Просила маму.— Просила выучить.— Выучить ее.— Выучить читать.* Здесь указывается на огромное логическое значение этого упражнения, на его подготовительно-синтаксическую роль и в то же время отмечается, что это «лучший повод для сознательного списывания».

В связи с § 85—91 «Нашего языка» А. М. Пешковский предложил новый путь знакомства с ударением в слове. Он писал: «К ударению в слове я подвожу двумя путями: новым и обычным. Первый (в § 85) состоит в том, что ученик наблюдает не силу, а слабость всех слогов слова, кроме одного, который и выделяется таким образом как сильный. Средства, чтобы услышать это, дают шарады. Надо иметь в виду, что как бы мы быстро и плавно ни произносили *кус-ты*, но покуда это для нас два отдельных слова, т. е. пока наша речь не превратилась в бессмысленную скороговорку, разница между такими двумя словами и словом *кусты* всегда сохранится в произношении и будет состоять именно в слабости безударного слога *кус-* по сравнению со словом *кус*. Этот способ дает случай провести очень красивое постепенное обобщение и вывести строго индуктивным путем закон единства ударения в слове... Но все же новизна этого приема меня несколько пугает, и я предлагаю его только как пробный. Если учитель не решится на него, то пускай начинает с § 86-го и следующих, где даются традиционные (вполне согласованные на этот раз с сутью дела) способы».

Прием, предложенный здесь А. М. Пешковским в качестве нового, состоит в том, что дети сопоставляют выделенные слова в таких примерах: «Давай кусать пряник по очереди: *кус я, кус ты.*— Перепелка залетела в *кусты*; *Мы лить* воду не хотим.— Белье нужно *мыть*». Сопоставляя слова *кус ты* и *кусты*, *мы лить* и *мыть*, учащиеся приходят к выводу, что, когда два слога составляют два слова, оба эти слога сильные, под ударением; а когда два слога составляют одно слово, один слог становится слабым, а второй остается сильным. Отсюда делается вывод, что в каждом слове только один слог бывает под ударением.

Некоторые рекомендации А. М. Пешковского, хотя и не бесспорны и расходятся с современной практикой, полезны тем, что побуждают проверять правильность устоявшихся, привычных путей и искать способы обучения наиболее эффективные. В то время как понятие о совершенном и несовершенном виде одними впервые сообщается на примерах прошедшего времени, а другими — на глаголах неопределенной формы, причем не все с достаточным пониманием предпочитают то или другое, А. М. Пешковский прикреплял это объяснение прежде всего к будущему времени и мотивировал это следую-

щим образом: «...именно тут, как говорит мне мой опыт, ученик чаще всего не может разобраться в виде: идея о конечности не мирится в его уме с идеей будущего. Поэтому, чтобы выяснить эту идею конечности в ее чистом виде, безотносительно ко времени, лучше всего брать именно будущее». Можно и не согласиться с этим выводом А. М. Пешковского, но он побуждает к серьезным размышлениям при выборе отправной формы глагола.

Весьма метко определяет А. М. Пешковский значение школьной работы над видами глагола: «Ведь виды — главное грамматическое и стилистическое богатство нашего языка, и сознательное пользование ими, во-первых, обогатит и уточнит стиль учащегося и понимание им литературного текста, а во-вторых, поднимет его на такую грамматическую высоту, с которой все остальные грамматические различия будут ему казаться элементарными, ибо виды, несомненно, труднейшие из них».

Этим подчеркивается не только важность включения учения о видах в школьную программу, но и необходимость изучать их значения.

Много находок, драгоценных для каждого учителя в его практической работе, можно встретить в разных местах «Нашего языка».

Для начала изучения отдельных звуков и их разрядов здесь помещен такой рассказ.

ТРУДНЫЕ СЛОВА

Заспорили однажды Миша и Сережа, кто труднее слова выдумает.

Уговорились, что можно и без смысла, только бы были трудные. Вот Миша и говорит:

Ауэ!
А Сережа:
Прк!
А Миша:
Ауэо!
А Сережа:
Пркт!
А Миша:
Ауэоы!
А Сережа:
Пркхт!
А Миша:
Ауэоыу!
А Сережа:
Пршкхт!

А труднее они уже не могли придумать.

К этому рассказу приложен такой план беседы: «Чем трудны Мишины слова? Что делается со ртом, когда их произносишь? Открыт он или закрыт? Закрывается ли он совершенно хоть на одну минуту? А чем трудны Сережины слова? Что делается со ртом, когда их произносишь? Открыт он или закрыт? Раскрывается ли он сколько-нибудь значительно хоть на минуту? Сравните самое длинное Мишино слово с самым длинным Сережиным словом А в обыкновенных словах что делается со ртом? Проследите, как вы произносите слова *баба, тетя Саша, Маня тятя*. Сколько раз рот ваш приоткрывается и сколько раз закрывается? Значит, чем же трудны и Мишины,

и Сережины слова? Какой перемены нет в них, которая есть обыкновенно в нашей речи? Какие звуки собрал в своих словах Миша? А какие Сережа? Запомните, что первые называются гласными, а вторые согласными. Следите еще за тем, что делается с языком при гласных и при согласных. Чувствуете ли вы прикосновения языка к нёбу и к зубам в Сережиных словах? А в Мишиных? Придумайте сами такие же слова, как Мишины и Сережины. Как вы думаете, в конце концов, чьи слова труднее? Что нужнее, гласные или согласные? А что нужнее человеку, ноги или руки? Рот или желудок?»

Из этого примера видно, какими неизбежными путями шел в «Нашем языке» А. М. Пешковский и насколько хорошо им учитывались при этом особенности детского восприятия.

Вся методическая деятельность А. М. Пешковского была проникнута стремлением, освободив школьный курс грамматики от излишних деталей и ограничив его в глубине, достигнуть в нем подлинной научности, но в то же время сделать его вполне доступным для детей и не лишенным серьезного практического значения для развития навыков письма и устной речи.

РОЛЬ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ЗНАКАМ ПРЕПИНАНИЯ

Современные знаки препинания принято считать показателями грамматического расчленения речи. В учебниках декламации они называются «грамматическими» знаками препинания и тем противопоставляются предполагаемым реально-фонетическим знакам, которые вытекают из требований теории художественного чтения. «Интерпункция,— говорит Булич в энциклопедии Брокгауза в статье о знаках препинания,— делает наглядным синтаксический строй речи, выделяя отдельные предложения и члены предложений». Теоретические занятия синтаксисом и, в частности, теми вспомогательными синтаксическими средствами языка, которые по самой природе своей неграмматичны и могут входить в синтаксис лишь по связи его с психологией — я имею в виду ритм и интонацию предложения,— привели меня к диаметрально противоположному взгляду на современные знаки препинания. Несмотря на упорное стремление грамматистов в течение всей многовековой истории знаков препинания прикрепить их к определенным грамматическим понятиям и правилам, они и поныне отражают, по моему убеждению, в огромном большинстве случаев, не грамматическое, а декламационно-психологическое расчленение речи. Так как такой взгляд приводит меня к некоторым довольно важным школьно-практическим выводам, я позволю себе занять ваше внимание детальным, насколько позволит отмеренное мне время, анализом существующих правил о знаках препинания с этих двух противопоставляемых мною друг другу точек зрения: грамматической и декламационно-психологической.

Но предварительно я должен сделать одну важную оговорку. Слово «грамматический» может употребляться в двух смыслах — в широком и в узком. Ритм и интонация предложения, будучи по природе своей явлениями неграмматическими, могут, тем не менее, в определенных случаях приобретать значения, аналогичные тем, какие создаются формами слов и их сочетаний, и становиться, следовательно, побочными грамматическими, в частности синтаксическими, признаками. В качестве таковых

они входят составной частью в грамматику и в синтаксис. Но в то же время признаки эти могут на каждом шагу и противоречить собственно грамматическим признакам, ибо всегда и везде отражают в основе своей все-таки не грамматическую, а только общепсихологическую стихию речи. При таких условиях отделять эти факты от собственно грамматических насущно необходимо даже и для наиболее горячего сторонника введения их в грамматику. В дальнейшем вы позволите мне для простоты употреблять слово «грамматический» лишь в его узком значении, т. е. в смысле «собственно грамматический».

Единственное правило Грота об употреблении точки гласит: «Точка ставится, когда пишущий считает нужным означить полное отделение одного предложения от другого». В правиле этом мы находим на первый взгляд соединение психологического и грамматического моментов: воля пишущего ограничивается тем, что отделяемое должно быть предложением. Однако если принять во внимание, что термин «предложение» понимается Гротом, конечно, с его психологической, а не грамматической стороны, что под предложением здесь разумеется все, что сознается самим пишущим как выражение его отдельной мысли, независимо от грамматического состава этого выражения, то ясно будет, что в конечном счете все сводится к намерениям пишущего. Фактически мы находим точку не только между грамматическими предложениями, но и между неграмматическим и грамматическим (*Ночь. Успели мы всем насладиться... Некрасов*), между двумя неграмматическими, наконец, что важнее всего; между такими формами, которые, не будь между ними точки, непременно читались и сознавались бы как члены одного и того же грамматического предложения (*Сюда, батюшка мой. Входи... Анфиса в «Трех сестрах»; Милые, полковник незнакомый. Уж пальто снял... она же, там же; Сейчас на Московской у Пыжикова купил для вас цветных карандашей. И вот этот ножичек... Федотик, там же; Замуж выхожу. За Медведенка... Маша в «Чайке»; сравните те же фразы без точки: сюда, батюшка мой, входи; полковник незнакомый уж пальто снял; купил для вас цветных карандашей и вот этот ножичек; замуж выхожу за Медведенка*). И если мы не хотим впасть в порочный круг, объявив «предложением» всё, что отделено точкой, то мы должны будем признать, что дело тут не в границах между предложениями как определенными грамматическими величинами, а в чем-то ином. Это иное отсутствует в правиле Грота, отсутствует и во всех других его правилах пунктуации, отсутствует и во всех вообще известных мне европейских правилах, и, тем не менее, оно есть единственная бессознательная опора наша при постановке подобных знаков, единственное объективное промежуточное звено между намерениями пишущего и пониманием читающего. Это иное есть ритм и интонация того, что отделено точкой. Точка, несомненно, опре-

деленным образом читается, и потому-то пишущий и может ставить ее везде, где хочет вызвать соответствующее чтение. Я не могу входить здесь в подробности той декламационной фигуры, которая обозначается точкой. Могу только сказать, что в общем ее можно охарактеризовать как спокойное, заключительное понижение голоса с последующей паузой, что в этом общем виде она признана всеми декламаторами, что детально она еще не изучена, что в живом разговорном языке, несомненно, имеется несколько разновидностей ее, объединенных в сознании известными общими ритмическо-мелодическими признаками и общим значением полного отделения одной мысли от другой. В данный момент мне важно установить только то, что всякую точку можно независимо от грамматических условий прочесть вслух и что таких точек, которых бы не следовало читать, нет. А если так, то она есть знак чисто декламационный на психологической основе. Правда, в огромном большинстве случаев декламационные границы этого рода совпадают с грамматическими, напр., во всей научной литературе, во всех описаниях, рассуждениях, вообще во всём, что не связано непосредственно с живой разговорной речью. Но ведь для определения природы того или иного знака важны не случаи совпадения грамматических и психологических условий, как бы многочисленны они ни были, а важны случаи расхождения этих условий. Там, где психология и грамматика совпадают; значение точки скрыто от нас самым фактом совпадения; там, где они расходятся, оно выявляется: точка пренебрегает грамматикой и следует за психологией.

Из пяти правил Грота о двоеточии (перед объяснением, перед перечислением, перед началом чужих слов, перед второй частью чужих слов и после перечисления перед словом «всё») также ни одно не может быть названо грамматическим, так как сами по себе понятия объяснения, перечисления и чужих слов, раз они не прикреплены к определенным формам слов и словосочетаний,— неграмматичны. Фактически двоеточие употребляется не только между неграмматическими предложениями, но и в середине предложений, и притом еще более прихотливо, чем точка: оно возможно между подлежащим и сказуемым (*к нам пришли: Иван, Федор, Петр и другие*), между союзом и присоединяемыми им словами (после *как-то*), даже между предлогом и зависящим от него падежом (*слова делятся на: существительные, наречия и т. д.*). И в то же время оно тоже всегда определенным образом читается. Чтобы убедиться в этом, достаточно перечитать хотя бы те же примеры Грота с интонацией точки, т. е. без выражения объяснения, перечисления и т. д. и параллельно с интонацией, выявляющей эти оттенки¹. Опять-

¹ Желаящему проследить детально изменения, вносимые в чтение двоеточием, я рекомендую следующий прием: закрывать рукой поочередно то ле-

таки я не могу входить в детальное описание этой декламационной фигуры, которую, как мне кажется, мне удалось определить и зафиксировать в моих книгах, как «неспокойное по ритму, предупредительное понижение с последующей паузой», и которая в деталях должна, конечно, изучаться далее. Мне важно только отметить, что в языке существует такая основная фигура для чтения двоеточия, объединяющая все значения этого знака и легко воспроизводимая человеком, желающим выразить в чтении то или иное значение. Из приводимых Гротом и другими грамматистами случаев только три не могут быть так прочитаны: 1) двоеточие после перечисления перед словом *все*, 2) двоеточие с последующим перечислением частей, описательного характера (*Я всунул голову в комнату, посмотрел: темно, дымно и пусто; Смотрю: комнатка чистенькая, в углу лампада, на постели девица, лет двадцати, в беспомыслии*, оба примера из Тургенева), 3) двоеточие после вставного *сказал*, *воскликнул* и т. д. («*А почему ехать мне вправо? спросил ямщик с неудовольствием: Где ты видишь дорогу?*» Пушкин.). В первых двух случаях мы имеем иную фигуру, фигуру повышения с последующей резкой и неожиданной паузой, свойственную, как я надеюсь показать дальше, чтению черты, и надо заметить, что в обоих этих случаях черта на практике как раз и вытесняет все более и более двоеточие, так что в первом случае, перед *все*, двоеточие уже прямо может считаться устарелым, а во втором, по крайней мере, необязательным. В третьем случае (после вставного *сказал*) двоеточие, как известно, соперничает с запятой, и права их разграничиваются здесь разными грамматистами различно. Во всяком случае на практике двоеточие связано здесь с тем же чтением, что и при запятой в этих случаях (чтение вводного типа, о чем скажу далее), разве только с несколько большей паузой и несколько большим понижением к концу вставки, да и то не всегда. Таким образом, двоеточие в этом случае должно быть признано в значительной мере зрительным знаком. О совершенно «немом» двоеточии перед названиями, когда эти названия привычны и не выделяются голосом (*мы вернулись на пароходе: «Святая княгиня Ольга»*), я не считаю нужным говорить, так как такое двоеточие уже совершенно устарело.

Есть еще один способ чтения двоеточия, который я бы назвал специфически объяснительным,— способ, гораздо более редкий и ранее ускользавший от моего внимания. Примерами на него могут служить следующие сочетания:

Жаром от нее так и пышет, дышит тяжело: горячка (Тург.).

вую, предшествующую двоеточию, часть фразы, то правую, следующую за ним, и читать оставшееся обычным, спокойно-повествовательным тоном, как будто бы закрытой части не существовало; а затем сравнивать с таким чтением связное чтение обеих частей.

А в гостиной уже самовар на столе, и ямайский тут же стоит: в нашем деле без этого нельзя (Тург.).

Подали мне чай, просят остаться ночевать... я согласился: куда теперь ехать! (Тург.)

В отличие от предыдущего типа чтения здесь все особенности, связанные с выражением двоеточия, сконцентрированы во второй части, следующей за двоеточием. Она произносится с особым характерным повышением голоса, имеющим целью выразить ссылку на предыдущее, объяснить его (на подробностях не останавливаюсь); само же предыдущее то произносится обычным тоном, как если бы дальше не было пояснения, то втягивается, так сказать, в орбиту пояснения и уподобляется по тону последующему, что кажется мне уместным (хотя и не обязательным) в следующих примерах:

А вы знаете, этим negliжировать нельзя: практика от этого страдает (Тург.).

Умер человек,— не твоя вина: ты по правилам поступал (Тург.).

Сержусь-то я на самого себя: сам кругом виноват (Пушк.).

В этих случаях связь между объясняемым и объяснением выражается особым параллелизмом, особой объяснительной однотонностью произнесения обеих частей, которая невозможна ни при каком другом знаке.

Чтобы покончить с двоеточием, должен еще сказать, что в отличие от точки у иных авторов часто встречаются чисто логические двоеточия на месте фонетической точки с запятой,— двоеточия, которых при всем желании никак нельзя выразить чем-нибудь специфическим в чтении (*Между тем распутица сделалась страшная: все сообщения, так сказать, прекратились совершенно; даже лекарства с трудом из города доставлялись... Но дураком господь бог тоже меня не уродил: я белое черным не назову; я кое-что тоже смекаю*, оба примера из Тургенева, в обоих двоеточие читается точь-в-точь так же, как и соседняя точка с запятой). Двоеточия эти можно одобрять или порицать в зависимости от общего взгляда на знаки препинания и их задачи. С моей точки зрения они, конечно, не нужны и вредны. Но и становясь на объективную почву наблюдения над практикой пунктуации, я могу, кажется, утверждать, что подобные двоеточия нельзя признать в настоящий момент общеобязательными: вряд ли кто-нибудь из вас был бы настолько придирчив, чтобы подчеркнуть в вышеприведенных примерах точку с запятой, поставленную учеником на месте тургеневского двоеточия.

Правила Грота и других грамматистов о точке с запятой (у Грота как раз довольно сбивчивые) могут быть сведены к двум рубрикам: 1) точка с запятой как заместительница точки, для выражения меньшего отделения мыслей друг от друга, чем при точке, и 2) точка с запятой между однородными

членами слитного предложения или между однородными придаточными, когда те и другие пространны и имеют уже внутри себя запятые. В первом случае знак этот, конечно, настолько же неграмматичен, как и точка, которую он заменяет. Во втором случае он в такой же мере связан одновременно и с декламацией и с грамматикой, как и запятая, которую он здесь замещает и о которой я буду говорить дальше. Во всяком случае точка с запятой опять-таки всегда читается, причем способов чтения, по моим наблюдениям, два: 1) неполное по сравнению с точкой понижение голоса с неполной же по сравнению с ней паузой или даже совсем без паузы, напр.:

Некоторые из казаков хотели его поймать и представить как возмутителя в комендантскую канцелярию; но он скрылся вместе с Денисом Пьяновым (Пушк.).

В черной бороде его показывалась проседь; живые большие глаза так и бегали (Пушк.)¹.

Это то, что я называю «слабой точкой»;

2) повышение голоса, как при запятой, но с обязательной, в отличие от запятой, и притом значительной по времени паузой, напр.: *Впереди огромная лиловая туча медленно подвигалась из-за леса; надо мною и мне навстречу неслись длинные и серые облака, ракиты тревожно шевелились и лепетали (Тург.).*

Это то, что я называю «усиленной запятой» (наиболее уместно при перечислении частей картины, как в данном случае; обратите внимание, что если отказаться от паузы, то, сохраняя перечисляющий тон, получается обычное чтение простой запятой). Во всяком случае «немых» точек с запятой представить себе, по-видимому, невозможно.

«Многоточием,— говорит Грот в единственном своем правиле о нем,— отмечается либо неоконченная мысль, либо многозначительное размышление или сильное чувство». Психологическая подпочва знака выражена здесь весьма ясно, особенно если принять во внимание, что неоконченность мысли отнюдь не влечет за собой грамматической неоконченности выражающего их словосочетания. Предложения, напр.: *Отведи г. офицера... Как ваше имя и отчество, мой батюшка? (Пушк.)* или: *Как длинные очерки туч на алом разливе заката, плывут и плывут передо мной далекие тени былого... И вспомнил я детство мое, мое одинокое детство...* грамматически вполне закончены, а во втором примере даже весьма распространены. В соответствии с этим многоточие всегда читается, причем основных способов чтения опять-таки, по-видимому, два: 1) в случаях

¹ Предполагаю этот способ чтения, как наиболее вероятный и наиболее подходящий к этому тексту. Но возможно, особенно во втором примере, и чтение второго типа, как и вообще всякая точка с запятой может читаться, по моим наблюдениям, на два лада, вследствие смешения двух ритмическо-мелодических фигур, близких по значению.

действительного перерыва речи и логической неадекватности тех или иных слов (мой 1-й пример) просто имитируется тот жизненный случай, который вызвал эту неадекватность (кашель, смущение, забывание и «подыскивающий» забываемое тон и т. д.), причем перерыв речи выражается, помимо этих специфических средств, еще и перерывом самой интонации, обрывающейся на таких нотах, которые сами по себе сознаются нами как средние, а не конечные (иногда с намеренной утрировкой этой «средности»); 2) в случаях чисто психологической неоконченности, когда все слова налицо, но сказанное представляется лишь как слабое, неполное отражение переживаемого (мой 2-й пример), всей фразе сообщается особый «задумчивый» тембр эмоционального характера (более слабого, конечно, чем при восклицательном знаке). Ритм и мелодия этого случая мне еще не вполне ясны, но они, конечно, невольно воспроизведутся вместе с тембром всяким, кто захочет отличить в чтении такое многоточие от точки.

О декламационном значении восклицательного и вопросительного знаков говорить не приходится, так как они и по Гроту служат «для показания тона речи».

Скобки изображают собой особый вводный тип произношения, настолько легко наблюдаемый и настолько ясно описанный в декламационной литературе, что я не считаю нужным его касаться. Грамматического значения у них нет никакого, так как в скобках может быть и любой отрезок предложения, и целое предложение, и сочетание предложений.

Кавычки для обозначения чужой речи обуславливают, конечно, все те отличия, которые мы приписываем чужой речи по сравнению со своей. И стремление разграничить в представлении слушателя цитируемое от авторского всегда так или иначе скажется в пропущенном (детали опускаю). Но кавычки при названиях, если эти названия привычны, могут быть чисто зрительными (сравните: *говорили о «Евгении Онегине»* и: *говорили о Евгении Онегине*, где кавычки помогают отличить название романа от имени героя его, но не дают ни малейшего различия в тоне (сравн. сказанное выше о двоеточии в этих случаях) Эти кавычки — чисто логические.

Употребление черты никак не может считаться в настоящее время урегулированным в теории нашей пунктуации. Поэтому я буду исходить в данном случае из практики и собственных наблюдений над ней. Случаи употребления черты, по-моему, можно разделить на два рода: читаемые и нечитаемые. Первые случаи грамматически совершенно неопределимы, так как черта в них является знаком только неожиданности и вескости того, что следует за ней (или что включено в две черты), независимо от того, в каких именно формах выражено это неожиданное и веское. Под это психологическое толкование подходит и черта перед прямой логической неожиданностью —

парадоксальным концом фразы, и черта при противоположениях, и черта при веских, не терпящих вводного чтения вводных словах, и черта, резко прерывающая перечисление перед словом «все», и черта при многозначительных и длинных или, наоборот, кратких, но плохо прилаженных по стилю к предыдущему и потому неожиданных обособленных приложениях, и черта при всякого рода опущениях, когда эти опущения подчеркнуты в сознании,— словом, все известные мне виды читаемой черты. Чтение такой черты, если она стоит одна или с запятой, сводится в основе своей, по-моему, к сильному повышению голоса перед чертой, необычно продолжительной паузе на месте ее и особо энергичному приступу (в детали которого я не могу здесь входить) к тому, что следует за ней (*шагнул — и царство покорил*, обратите внимание на резкость звука *и* при усиленном выражении голосом черты и сравните его с обычным *и*, положим, в сочет. *и ночь, и любовь, и луна...*, не говоря уже о том, что и самый звук *и* возможен здесь только благодаря черте, без нее же получилось бы *ы: шагнулыцарство покорил*). В случае, когда черта сопровождает другие знаки (двоеточие, точку с запятой, требующие предшествующего понижения), черта, понятно, лишь удлиняет паузу и влияет на последующее, но не на предыдущее. Черта второго рода, не читаемая, встречается при обычном, неподчеркнутом произношении пропуске связки (*Бедность — не порок* в обычном, не нарочито-резонерском произношении) и при других, не обозначенных произношением опущениях. В этом случае она резко грамматична, но надо заметить, что такая черта не узаконена Гротом: при опущении связки он узаконивает черту, только «когда без черты отношение между обеими частями предложения не было бы ясно», что сводится, очевидно, к некоторой неожиданности сказуемого (к чему как нельзя более подходят и все три примера Грота: 1) *Между откупщиков, с которыми теперь и графы и князья — друзья* 2) *Велико дело — миллион!* и 3) *А философ — без огурцов*), а при других опущениях — «когда при *ускоренной* речи опускаются слова, употребительные при *спокойном* выражении мыслей» (курсив мой). Из этой-то явно психологической (и потому неизбежно и декламационной) черты Грота и была создана, по недоразумению, грамматистами грамматическая нечитаемая черта при всяком опущении.

Мне остался один знак, намеренно отодвинутый мной к концу вследствие его принципиального отличия от всех предыдущих знаков. Это роковая для ученика запятая. Правила о запятой равняются обычно по объему всем остальным правилам пунктуации, вместе взятым, и многие из них, несомненно, оперируют уже с определенными грамматическими понятиями. В то же время запятая во многих случаях имеет и фонетическое значение. Таким образом, в употреблении запятой возможен уже

прямой конфликт между грамматикой и декламацией, и в конфликте этом (надо заметить, не столь частом, как это принято думать) грамматика почти всегда побеждает. В этом-то и особенность этого знака.

Чтение запятой там, где оно возможно, сводится, как мне кажется, к четырем типам: 1) подчинительное фразное повышение голоса, отмеченное давно уже в декламационной, а частью и в лингвистической литературе. Особенно выразительно звучит оно при повествовательном повторении после точки (*Тут приходит Иван Иванович. Приходит Иван Иванович, а все на него так и накинулись...* сравните интонацию слов *Иван Иванович* в первом и во втором случае). Фигура такого повышения (при котором пауза, вопреки ходячему представлению, может и отсутствовать, так что суть дела именно в повышении, а не в паузе) очень распространена в языке (правда, в разговорном языке в нескольких разновидностях), имеет определенное психологическое значение (неоконченности, теснейшей связи с последующим), и она-то, по всей вероятности, и создала европейскую запятую между отдельными предложениями, составляющими сложное¹. 2) Фигура перечисления, заключающаяся в том, что перечисляемые элементы (всё равно, отдельные члены предложений, или целые предложения, или сочетания их) произносятся однотонно, т. е. ударяемые слоги тех слов, которые в каждой из перечисляемых групп несут на себе логическое ударение. нота в ноту совпадают друг с другом («В лесу ночной порой и дикий зверь, и лютый человек, и леший бродит...»). Это запятая однородных членов слитного предложения и однородных по союзу сочиненных или соподчиненных предложений. 3) Вводное чтение, обыкновенно не настолько яркое, как при скобках (так сказать, «слабые скобки»), напр.: *Ну, а когда вы, с божьей помощью, устроитесь?* или: *Если вы, ваше превосходительство, сомневаетесь...* (слова, взятые в запятых, несмотря на грамматическую разницу, читаются в обоих примерах одинаковым слабовводным способом, разумеется, отнюдь не с паузами, а, наоборот, особенно быстро и плавно). 4) Звательное чтение, когда обращение стоит в начале речи (*Ваня подай стул!*), весьма характерное и легко уловимое, почему на описании не останавливаюсь (тоже без паузы, при паузе становится необходимым восклицательный знак).

Наряду с такими запятыми, связанными с определенными способами чтения, я нахожу следующие типы нечитаемых, «немых» запятых, частью грамматического, частью лжеграмматического, исторического происхождения:

¹ Та же запятая употребляется и внутри предложения при так называемых обособленных членах,— единственный случай, где в употреблении запятой практика узаконила победу психологии над грамматикой.

1) Запятая между союзом и включенным тотчас после него придаточным предложением или обособленной группой (*и, когда пришел, сказал..., и, придя, сказал...*, в обоих случаях запятая после *и*), 2) запятая при привычных вводных словах, как *ведь, право, конечно* и т. д., 3) запятая в слитном предложении при повторенном дважды союзе (*ни он, ни я не знаем*), одинаково факультативная, впрочем, и в письме, и в чтении, 4) одна из запятых при неполном одночленном предложении с союзом *как* (*О я, как брат, обняться с бурей был бы рад, Жизнь, как могила, темна*, в 1-м примере не читается первая запятая, во 2-м — вторая), 5) нередко запятая перед придаточным предложением, начинающимся с *что* и с *который*: *человек, который придет сюда, покажет тебе дорогу...; видя, что он болен, я ушел* и т. д.; было бы нехудожественно требовать от чтеца во что бы то ни стало ударения и повышения на словах *человек* и *видя*, 6) в редких случаях в конце многочленных сложных предложений, если заключительное понижение, вследствие многочленности, началось ранее последнего члена (*когда я пришел к нему и мне сказали, что его нет дома и не будет до самого вечера. так как он уехал в имение, я попросил бумаги, чтобы написать записку*, запятая после *бумаги* может не читаться во избежание утомительного нагромождения однообразных повышений), 7) в разговорной речи придаточное предложение может и при любом союзе и в любом положении не содержать своего особого психологического сказуемого и потому не иметь ни отдельного ударения, ни повышения (сравн., напр.: *А что надо сделать, чтобы достичь этого?*, сказанное с сильным и единственным ударением на слове *что* и с последующим непрерывным понижением голоса и ослаблением силы до самого конца). Запятая, как знак грамматический, в таких случаях обязательна. Впрочем, надо заметить, что в собственно-литературной речи (для которой *ведь*, собственно, и существует пунктуация) такие случаи крайне редки. В авторском тексте они, вероятно, совсем не встречаются, а только в прямой речи, где, может быть, такие запятые следовало бы объявить факультативными.

Но, быть может, еще важнее практически и еще многочисленнее случаи обратного характера, когда запятая по требованию грамматики отсутствует там, где соответствующие приемы чтения необходимы. Сюда относятся:

1) Повышение в середине предложения, в литературной речи преимущественно между подлежащим и сказуемым (вернее между группой членов, относящихся к подлежащему, и группой сказуемого); в разговорном — между любыми группами (*Уменье входить в положение других было одной из лучших черт в характере царя. Ключ., К этой тесемочке пришивается крючок, а потом этим крючком зацепляешь за петельку...* в первом примере запятая слышится после *других*, во втором после *тесемочке* и после *крючком*). Дело в том, что в нашем языке и

простые предложения наравне с сложными в огромном большинстве случаев имеют двучленную, восходяще-нисходящую интонацию, что на письме отмечать строго возбраняется грамматикою (пресловутая запятая учеников между подлежащим и сказуемым, почти всегда фонетическая), 2) Повышение между двумя сказуемыми, соединенными союзом *и* при общем подлежащем (*Подходит он к ней и говорит... Я сел на лошадь и помчался*, перед союзом слышна запятая). 3) Однотонное чтение последнего члена в перечислении (*ни он, ни я не знаем; в лесу, в поле, дома его преследовали воспоминания*, запятая слышна после *я* и после *дома*). 4) Однотонное чтение двух однородных членов, соединенных союзом, особенно сколько-нибудь распространенных (*мой маленький брат и его товарищ сидят в комнате*, запятая слышна после *брат*).

Анализ мой кончен. Спрашивается: какие же практические выводы могла бы дать подобная теория пунктуации, если бы она была принята? Мне кажется, следующие два:

1) Усвоение всех знаков препинания, кроме запятой, раз они не коренятся в синтаксических условиях речи, не нуждается в поддержке синтаксиса и даже тормозится в иных случаях этой противоестественной поддержкой. Но зато тем более необходима для огромного большинства этих знаков (исключение составляют, как мы видели, если не считать устарелых приемов пунктуации, только двоеточие после вставного *сказал* и кавычки при привычных названиях) поддержка со стороны выразительного чтения. План обучения при этом получается такой: ученик приучается при чтении вслух всегда сознательно читать эти знаки, т. е. приводить в связь ту или иную произносительную фигуру (которая дается ему, конечно, бессознательно самой «выразительностью» чтения) с тем или иным знаком (что он должен выражать, кроме знаков, еще и массу других вещей, об этом едва ли нужно упоминать). В случае подмены одного чтения другим ему должно указываться, что он прочитал не такой-то знак, который здесь напечатан, а такой-то (насколько позволительна сама подмена — оставляю в стороне). Этими и многими другими путями, которые может указать только практика, у ученика на уроках выразительного чтения образуется прочная ассоциация каждого знака с соответствующей произносительной фигурой (или фигурами, если знак их имеет несколько), — ассоциация, протекающая, конечно, в обоих направлениях. Затем при расстановке знаков в собственной работе ученик приучается мысленно читать вслух написанное, а еще лучше — мысленно слышать себя во время самого писания и соответственно ставить знаки. Такие знаки будут разнообразнее, гибче, выразительнее, индивидуальнее, чем измышляемые ныне на грамматической почве, и в то же время грамматической ошибки в них по существу, с точки зрения моей теории, быть не может.

2) Усвоение одного знака, запятой, требует координированной поддержки выразительного чтения и грамматики. При чтении вслух ученик замечает, какие запятые он читает, а какие нет и какие лишние запятые в его чтении. В двух последних случаях он синтаксически истолковывает, почему в тексте имеется «немая» запятая или почему такая-то произносимая запятая не поставлена. Этим путем у него в одних случаях вырабатывается опять-таки ассоциация между чтением и знаком, а в других — сознательно-осторожное отношение к фонетической постановке знака. Далеко не одно и то же сказать ученику: «между подлежащим и сказуемым запятой не ставится» или сказать «хотя ты здесь и слышишь и произносишь запятую, не ставь ее». Вы, вероятно, уже заметили, что то, что я называю «грамматическим отсутствием запятой», как раз и является наибольшим камнем преткновения для учеников. Чем одареннее в художественном, стилистическом и особенно музыкальном отношении ученик и чем менее он силен в грамматике и логике, тем чаще ставит он в таких случаях бессознательно фонетическую запятую. С другой стороны, напуганный тем, что эта запятая оказывается ошибкой, он не ставит запятой уже и в тех случаях, где ее велят ставить и фонетика, и грамматика. Как и в буквенной области, здесь идут рука об руку и фонетическая ошибка и лжеграмматическое мудрствование. И как сознательное усвоение буквенной орфографии невозможно без хотя бы минимальной оглядки на звуки, так сознательное усвоение пунктуации (а в этой области сознательность еще более нужна, так как зрительная опора здесь сама по себе ничтожна) невозможно без оглядки на те произносительные фигуры, которые, худо ли, хорошо ли, но, во всяком случае, отразились в современной пунктуации.

Замечу еще, что такое сближение выразительного чтения с пунктуацией послужит на пользу не одной только пунктуации. Мысленно слышать то, что пишешь! Ведь это значит написать красиво, живо, своеобразно, это значит заинтересоваться тем, что пишешь, прочувствовать его! Как часто учителю достаточно прочесть с кафедры нескладное выражение ученика, чтобы автор ужаснулся собственному выражению. Почему же он его написал? Потому что не слышал, когда писал, потому что не читал самого себя вслух. Чем больше ученик будет читать себя вслух, тем лучше он будет писать. Воссоединение письменной верхушки языкового древа с его живыми устными корнями всегда животворит, а отсечение всегда мертвит.

Быть может, у некоторых из вас уже зародилось в уме то возражение, которое мне нередко приходилось слышать в частной беседе и которое настолько естественно, что есть смысл его тут привести и, как я надеюсь, устранить. Можно ли указать учителю, говорили мне, при современном состоянии этого вопроса в лингвистике и в теории декламации, такое пособие,

которое бы прямо и детально учило, как читать тот или иной знак? А если такого пособия нет, то как же предлагать учителю учить тому, чего он сам не знает? Мне кажется, что это возражение упускает из виду основную интуитивную, подсознательную сторону ритмическо-мелодических фигур языка. Человек может не знать, в чем состоит та или иная фигура (а фонетический состав каждой фигуры, надо заметить, необычайно сложен и, даже исследованный, вряд ли когда-нибудь сможет быть упрощен для школы), но может подметить её, сознательно ассоциировать с тем или иным психологическим значением, сознательно воспроизводить, помнить. Сошлюсь на восклицательный и вопросительный знаки. Многие ли знают, в чем фонетическая сущность восклицания и вопроса? Точно не знает этого еще даже и наука. К тому же и разновидностей произношений здесь еще больше, чем при других знаках (особенно в восклицаниях). И, тем не менее, все мы держим в уме восклицательный и вопросительный типы произношения и связываем их с психологической сущностью вопроса и восклицания. Почему же не попытаться связать и те приемы, которые каждый из нас бессознательно применяет при чтении других знаков, с психологическим значением этих знаков, хотя бы в том виде, как оно описано Гротом? Для восклицательного и вопросительного знаков мы заставляем ученика только восклицать и спрашивать, не заботясь о том, что каждый будет восклицать и спрашивать по-своему (основное однообразие приходит само собой). Точно так же для других знаков можно побуждать ученика отделять голосом одну мысль от другой (точка), не совсем отделять (точка с запятой), предупреждать или пояснять (двоеточие), перечислять или связывать (запятая) и т. д. Всё это несколько труднее, чем восклицать и спрашивать. Восклицательный и вопросительный знаки психологически элементарны, почему и были поняты прежде других знаков. Но не пора ли сделать здесь уже следующий шаг?

В заключение должен отметить, что хотя вопроса о реформе правописания, как выходящего за пределы моей задачи, я не мог здесь касаться, однако я позволю себе надеяться, что вопрос этот все-таки молчаливо затронут всем предыдущим изложением. Для вас, вероятно, не прошли незамеченными все случаи непоследовательности, искусственности, непрактичности, а главное — незаконченности, неясности и путанности нашего пунктуационного канона, лишь слегка намеченного Гротом и с тех пор никаким авторитетом не детализированного. И в настоящее время, когда снова появляется надежда на осуществление наших долгих чаяний в вопросе о реформе орфографии, я не могу не закончить своего доклада напоминанием о насущной необходимости увенчать здание реформы преобразованием правил пунктуации. Ведь пунктуация — далеко не мелочь. Не надо забывать, что лишь через посредство ее языка тянутся

к нам из-за могилы голоса Пушкиных и Лермонтовых. И всякий, кто хотя бы случайно сличал разные издания одного и того же поэта, знает, как глухо, невнятно, порой даже непонятно звучат для нас эти голоса. Научно разработанная, строго последовательная, гибкая в своих средствах и точная в определениях, достаточно детализированная, не непременно насквозь фонетическая, но во всяком случае всесторонне приспособленная к нуждам литературы и школы, система пунктуации была бы огромной культурной ценностью.



ВОПРОС О «ВОПРОСАХ»

I

В 1914 г. в своей «Школьной и научной грамматике» я пытался доказать, что так называемые «вопросы» при правильной постановке дела обучения должны быть совершенно изгнаны из морфологии и оставлены только в синтаксисе для определения отношений между словами и предложениями. В настоящее время, после многолетнего обдумывания, я пришел к выводу, что и в синтаксисе они совершенно излишни. В то же время частый опыт бесед с учителями и ведение с ними специальных методических семинариев убедили меня, что «вопросы» являются главным препятствием к распространению здравых воззрений на преподавание грамматики. Роль эту играют они, конечно, не сами по себе как методическое средство, а исключительно потому, что учителя, в большинстве своем, пользуются ими не сознательно, не отдавая себе отчета в том, что такое собственно «вопросы» по отношению к самой грамматической науке. В спорах с приверженцами старины на каждом шагу натыкался я на возражения, аргументировавшие «вопросами», как чем-то ведущим к истине. И в конце концов всегда оказывалось, что у спорщика, кроме этих «вопросов» (т. е. в сущности, кроме средства доводить грамматические истины до понимания учащихся), ничего за душой нет; что никакой науки он позади их не видит, потому что они сами превратились для него в своего рода науку. Они оказывались тем пробковым поясом, на котором учитель смело (и даже иногда задорно) плавает по поверхности языка, не умея ни плавать, ни тем менее нырять в его глубины (что с поясом и невозможно). И это учитель плавания! Все это привело меня к убеждению, что совершенно независимо от той пользы или вреда, какие они приносят с собой в качестве учебного средства, «вопросы» при современном, крайне низком уровне грамматической подготовки учителя и впредь до хоть сколько-нибудь заметного повышения этого уровня должны быть совершенно удалены из учебников и из школы. Не боясь впасть в преувеличение, я утверждаю, что

в современной школьной практике «вопросы» — это могила понимания, это дурман, одинаково наводящий тяжелый и безумный сон и на учителя и на учеников, — сон, именуемый в школе «грамматикой».

Но что же такое эти злополучные «вопросы»? Проанализировать их сущность как учебного средства, их относительную полезность и вредность (разумеется, при отсутствии современного суеверного отношения к ним, из-за которого они являются пока что, как уже сказано, абсолютно вредными) и составляет задачу настоящей статьи.

Но прежде чем перейти к этому анализу, условимся, что мы будем считать «вопросами». Опять-таки семинарский опыт убедил меня, что учителя нередко смешивают свои грамматические «вопросы» с наводящими вопросами и переносят на первые тот почет и уважение, которые вполне заслуженно принадлежат вторым. Представьте себе, что ученик прочел фразу с неверным логическим ударением (положим: «лисица видит сыр — лисицу сыр пленил»). Учитель, не желая подсказывать ученику ударение, спрашивает: «Что тут важнее, то, что лисица что-то увидела, или что она увидела?» Или, положим, во фразе: «Я люблю сестру больше всех», учитель хочет проверить, как понимает эту фразу ученик (предполагая, что контекст требует одного определенного понимания), и вот он задает ученику вопрос: «Что тут хотел сказать автор, что никто не любил так сестру, как он, или что он никого не любил так, как сестру?» Что это, «вопросы» или не «вопросы»? Конечно, нет, в том узком, техническом значении, какое мы будем придавать этому слову в этой статье. Равным образом и все вопросы при развитии речи (требующие, в отличие от грамматических, обычно как раз распространенного ответа, иногда даже целого рассказа), конечно, сюда не относятся. Под «вопросами» мы будем понимать здесь только те вопросы, которые ученик под руководством и по указке учителя задает сам себе, чтобы усвоить определенные грамматические образцы, и уметь посылно разбираться в вопросах языка и правописания. Взятые в этом специальном смысле, «вопросы» обладают следующими свойствами:

1) Они представляют механическое средство распознавания грамматических рубрик. «Натасканный» на «вопросы» ученик не думает во время разбора ни об окончании, создающем самую форму, ни о значении этого окончания по сравнению с другими окончаниями или с тем же окончанием, но в другой связи, словом, не думает о том, что изучает, о форме. Да и думать-то ему незачем и не о чем. Задача его совсем не мыслительного свойства: ему надо совершенно непонятным для него самого путем самоспрашивания подвести данное слово под одну из ранее усвоенных, тоже непонятных, рубрик. Вот и всё. Известно, что у счетоводов существуют специальные множитель-

ные таблицы, с помощью которых можно механически узнавать произведение даже трехзначных и четырехзначных чисел. Вот такими-то множительными таблицами и являются «вопросы» для учеников, а в огромном большинстве случаев и для учителя. Но счетовод знает хоть, по крайней мере, тот принцип, по которому составлены таблицы, знает само умножение, школьная же «грамматика» и этого не знает.

2) «Вопросы», к сожалению, не имеют той механической внешности, какую имеют множительные таблицы. Применение «вопросов» создает иллюзию, что ученик о чем-то думает, какую-то задачу решает. Между тем, если всмотреться непредубежденным взглядом в тот способ, который избирается для решения, то он представляется поистине изумительным. Во всех других областях знания мы или додумываемся сами до решения того или иного вопроса путем определенной работы мысли, или, когда не хотим или не можем сами решить, спрашиваем у людей знающих. Только в одной школьной «грамматике» мы должны спрашивать самих себя и из своих собственных недр каким-то чудодейственным способом получать ответ (так, по крайней мере, при современной постановке дела должно представляться ученику, а часто и учителю). Ближе всего это походит на обращение с вопросом к гадалке, хироманту и другим подобным лицам, но все же надо признать последний способ логически гораздо более обоснованным: можно допустить, что отдельные люди обладают интуитивной способностью проникновения в тайную связь всех мировых явлений, в их целостности, но предположить, чтобы каждый человек и даже каждый ребенок обладал такой способностью, и притом без всякого психического напряжения с своей стороны — прямо невозможно. Кратко говоря, между тем, что нужно узнать (как ни туманно это обычно представляется ученику), и самым способом узнавания нет ни малейшей разумной связи, и в этом отношении «вопросы» наносят огромный вред общему развитию исследовательских способностей ребенка. Даже если всё сводить к одному правописанию, получается абсурд: когда не знаешь, как пишется слово, надо не учителя спрашивать, который это знает, а самого себя, и превратиться непонятным образом из незнающего в знающего. Таким образом, «вопросы», продолжая наше основное сравнение, не простые множительные таблицы, а таблицы с тайными каббалистическими рисунками на полях, и «верующие» убеждены, что только с помощью этих рисунков и оправдывается сделанное по таблице умножение.

3) Но что же такое, наконец, эти вопросы, что дало им власть «вязать и решить», какова их языковая сущность, помогающая им превратиться в трафареты грамматического распознавания? Ответ необычайно прост: «вопросы» есть один из видов грамматического экспериментирования, в частности, один из видов подстановки в сло-

в сочетании одних слов на место других. Так как подстановка эта в морфологии и синтаксисе делается с совершенно разными целями и приводит к совершенно разным результатам, то нам необходимо здесь рассмотреть то и другое отдельно.

А. «Вопросы» в морфологии. Некоторые формы, как известно, многозначны. Так, форма *стол* имеет сама по себе 2 совершенно различных значения (именит. и винит. падежа), форма *скамье* тоже имеет 2 значения (дат. и предл. падежа), форма *кровати* — 5 значений (род., дат. и предл. ед. ч. и им. и вин. множ.) и т. д. Но, разумеется, в связной речи значение всегда одно. В связной речи *стол* будет непременно или им. или вин., *скамье* непременно или дат. или предл. и т. д. Как же мы узнаем (или вернее «сознаем») в связной речи значение такой многозначной формы? Путем подсознательной ассоциации всего сочетания с аналогичным сочетанием, где на месте многозначной формы имеется уже легко распознаваемая однозначная. Так, в сочетании *там стоит стол*, им. пад. сознается по ассоциации сочетанием *там стоит скамья*, а в сочетании *я вижу стол* вин. п. — по ассоциации с сочет. *я вижу скамью*. Наоборот, в сочет. *он подошел к скамье* дат. п. сознается по ассоциации с *он подошел к столу*, а в сочет. *он сидит на скамье* пред. п. по ассоциации с сочет. *он сидит на столе* и т. д. Таков естественный процесс речи. Ясно, что при анализе уже сказанной речи нам остается только сознательно производить все эти подстановки — и падежное значение (не само по себе, конечно, а только в соотношении с другими падежными значениями) определится. Но выбирать всякий раз подходящее по смыслу слово и притом такое, которое имело бы уже несомненное однопадежное окончание (ведь можно было бы вместо *стол* подставить *кровать*, и эксперимент не удался бы), для школьной практики было слишком громоздко. К тому же этот путь узнавания падежа требовал все-таки знания хотя бы тех-то форм, которые имеют одно определенное значение, т. е., например, для различения 2-х значений формы *стол* только при помощи *скамья* и *скамью*, очевидно надо уже знать заранее, что *скамья* им. пад. (даже, если не понимать смысла этого термина), потому что оканчивается на *а(я)*, а *скамью* вин., потому что оканчивается на *у(ю)*. Но и это было бы совершенно не в духе школьной практики, стремившейся не к знаниям, а исключительно к навыкам. И вот создалась традиция во всех решительно сочетаниях языка подставлять всегда только два слова: *кто* и *что*, притом взятые вместе (о причине этого последнего приема см. дальше). Сами же слова *кто* и *что*, конечно, заучиваются в их склонении, т. е. заучивается, что *кто* — *что* — имен. пад., *кого* — *чего* — род. и т. д. (к сожалению, и это в завуалированном виде, так что ученик и не подозревает, что он определяет все падежи по выученному

склонению слов *кто* и *что*). И надо сказать, что выбор этих 2-х слов для подстановки сделан изумительно неудачно. Худших слов нельзя было и придумать для этой цели, и мы надеемся это здесь неопровержимо доказать. В самом деле:

а) Слова *кто* и *что* недостаточны по своим формам, так как у них многих форм не хватает (а ведь подстановка рассчитана на то, что у подставного слова есть та форма, которой не хватает рассматриваемому слову). Так, у слова *кто* форма *кого* служит одновременно для двух значений (род. и вин.), у слова *что* — сама форма *что* тоже для 2-х значений (им. и вин.). Это и создало совершенно неестественную двойную форму «вопросов» (*кого — что вижу?* и т. д.), чтобы хоть этим варварским, по отношению к развитию речи, средством сделать возможным узнавание падежа (но научиться так неестественно спрашивать — значит понять синтаксическую природу падежа, и вопрос приходит и тут, в сущности, после узнания, а не для узнания, см. дальше рубрику Б.). Далее, у них у обоих нет формы местного падежа (*в лесу, в пыли*, в отличие от *о лесе, о пыли*), правда, в школьной «грамматике» вообще неразличаемого. Далее, что важнее всего, у них нет всего множественного числа, так что определить число этой подстановкой невозможно. Если мы в сочетании *там стоят кровати* подставим слова *стол, скамья, буфет*, и т. д., то определится сразу и падеж и число (*стоят столы* и т. д.). Слов же *кто* и *что*, в сущности, сюда и вставить нельзя (мы не говорим *кто там стоят?*, хотя школьная практика не останавливается и перед таким уродованием языка). Конечно, число (как и падеж) можно определить часто и другими путями (по согласуемому глаголу, как в данном случае, по согласуемому прилагательному), но, во всяком случае, благодаря неудачному выбору подставных слов одним средством распознавания оказывается меньше.

б) Слова *кто* и *что* исключительны по своим падежным окончаниям. Других существительных с такими окончаниями в русском языке нет. Таким образом, ученик вместо того, чтобы выучить хоть одно русское склонение, выучивает и знает только исключения. Это похоже на китайца, который, отправляясь путешествовать в Европу, выучил бы только огнеземельский язык. И хуже всего то, что когда ученик склоняет: *кого — чего? стола, кому — чему? столу* и т. д., то в центре его внимания уже навеки утверждены эти *кого — чего* и т. д., так что остальных склонений он никогда не замечает.

в) Слова *кто* и *что* отнюдь не так универсальны по значению, как это можно было бы заключить из их универсальной роли в школьной практике. Можно спросить: *что думаю? что пишу? что пью? что рассказываю?* и т. д., но нельзя или почти нельзя спросить: *кого думаю? кого пишу? кого пью? кого рассказываю?* и т. д. Наоборот, можно спросить: *кого щекочу? кого холю? кого кормлю? кого дою?*, но нельзя спросить: *что*

щекочу? что холою? и т. д. Таким образом, та бессмыслица, которую мы получили бы, если бы везде для отличия имен. от винит. пользовались, положим, словом *скамья*, а для различения дат. от предлож. словом *стол*, остается и здесь, и единственной выгоды, которой мы могли ожидать от трафаретной подстановки, не оказывается. Правда, школа спрашивает: *кого — что щекочу?*, где первый член пары оказывается у места, но сама пара-то уже слишком бессмысленна.

г) Значения падежных форм таковы, что допускают, а иногда и требуют других вопросительных слов в речи. Нельзя спросить: *«он был в чем?»* и ответить — *в деревне, из чего он вышел? из дому, кого ручку ты взял? сестры* и т. д. Тут перед учителем 2 пути: или приучать ученика спрашивать грамматически, но для того, чтобы так спросить, надо уже заранее понять падеж, а тогда и «спрашивать» не нужно (кроме того, это страшно уродует речь); или спрашивать обычно, по-русски, но тогда падежа по вопросу не узнаешь: на вопрос *куда?*, например, может отвечать и дат., и вин. *к реке и в реку*, на вопрос *где?* и пред., и твор., и род. *в деревне, за деревней, у деревни*. При различении род. и вин. п. п. сюда присоединяется еще диалектическая близость род. и вин. и близость значения так наз. род-ого разделительного с вин. Дети часто говорят *видел чего? слышал чего?*, беря эти сочетания из народной речи. При глаголах *бояться, избегать* и т. д. или *добиваться, достигать* и т. д. и интеллигент в настоящее время путает род. и вин. (процесс вытеснения родительного винительным), а при глаголах *искать, ждать, просить* и нек. др. в литер. наречии живет еще древняя двойственность оборота в связи с двойственностью значения. Можно сказать: *ищу уголка* и *ищу уголок, жду звонка* и *жду звонок* (род. означает неопределенный предмет, а вин. — определенный, известный). Имена вещественные (или употребленные в вещественном смысле) уже при каждом глаголе могут стоять в обеих формах: *даю хлеба, даю хлеб, беру хлеб* и *беру хлеба* и т. д. Ясно, что для того чтобы правильно задать «вопрос», тут надо уже предварительно осознать падеж. В некоторых случаях это важно и для правописания (напр.: *ищу место* и *ищу места*, смотря по контексту, надо писать то так, то этак), и «вопросы» опять-таки бессильны. Таким образом, если бы всюду подставлять вместо *кто* и *что* — *стол* и *скамья*, подставляющиеся во все предложные сочетания (хотя я лично вообще против такой механизации подстановок и предпочитаю объединение грамматических наблюдений с упражнениями в развитии речи), различение падежей выиграло бы. Именно эта сторона слов *кто* и *что* не дает школьной грамматике, при всем ее рабском подчинении целям правописания, выучить ученика правописанию падежных флексий, так как многие флексии вместе с самими падежами систематически ускользают от наблюдения благодаря вопросам *чей, куда, где* и т. д.

д) С этим минусом тесно связан и другой, несколько менее важный. Вопросы в каждом языке имеют свою фразеологию, понаблюдать которую было бы не безынтересно. Интересно, напр., отметить, что у нас спрашивают: *как зовут?*, а не *кем зовут?* (впрочем, кажется, можно и *кем?*, но только в таких случаях, как *мошенником, мастером, мудрецом*, а не в таких, как *Иваном, Петром* и т. д.), что у нас спрашивают только *чей дом?*, а по-немецки только *кого дом?* (*wessen Haus*), что мы спрашиваем *что ползет по стене?*, хотя и видим насекомое, и вообще вопрос *кто* применяем преимущественно (если не исключительно) к людям (скорее спросим, увидев вздутую губу: *что это тебя укусило?*, чем *кто это тебя укусил?*), что *в чем он сегодня был?* обозначает чаще всего одежду, а *где был?* — место и т. д. Словом, вопросы — это факты языка, могущие изучаться и наблюдаться, как всякие другие. И вот трафаретная судьба вопросов делает их самих как бы изъятыми из наблюдения. Кроме того, превратившись в учебное средство, вопросы, как факты языка, неизбежно схематизируются, мертвеют, и речь ученика в этом пункте неправильно развивается: ученик приучается спрашивать грамматически, напр.: *кто* про «одушевленные» предметы, а *что* про «неодушевленные»; *кем зовут* вместо *как зовут* (иначе выйдет обстоят. обр. д.) и т. д.

е) Метод «вопросов» не дает возможности определить формы самих вопросительных слов, и это касается уже не одних падежных вопросов, но и всех других, и одинаково не только морфологии, но и синтаксиса. Если подлежащее определяется как слово, отвечающее на вопрос *кто* — *что*, то в сочетании *кто идет?* подлежащего нет, потому что слова, отвечающего на вопрос *кто*, нет. А между тем это предложение не безличное. Если слова, отвечающие на вопрос *куда?* — «обстоятельства места», то что такое будет само *куда?* в сочетании *куда идешь?* и т. д.

ж) При подстановке всякого другого слова ученик признавал бы, что он делает, именно знал бы, что он подставляет одно слово вместо другого. При подстановке же вопросительных слов он спрашивает, и тут-то и получается для него то вредное колдовство, о котором сказано уже в п. 2-м. Мысль и наблюдение уводятся на совершенно ложную дорогу. Поэтому не только *кто* и *что*, но и всякое вопросительное слово следует считать наименее удачным объектом для подстановок. Даже такой, например, аналогичный трафаретный прием школьной практики, как распознавание рода существительных при помощи слов *мой, моя, мое*, неизмеримо выше в этом отношении. Тут, как-никак, ученик остается в сфере наблюдений над языком, а «вопросами» он из нее выбрасывается.

Всего сказанного, я полагаю, достаточно, чтобы убедиться, что подстановка вопросов есть самый неудачный эксперимент в мире, что это — «покушение с негодными средствами» и ничего

более. Возвращаясь к сравнению «вопросов» с множительными таблицами, мы должны признать, что это — таблица с половиной перепутанными цифрами.

Б. «Вопросы» в синтаксисе. Так как синтаксический анализ для меня формальный (что отнюдь, конечно, не обозначает полного бессмыслия, как некоторые это понимают), то определение членов предложения совпадает у меня с определением отдельных синтаксических форм, и здесь для вопросов нет никакой новой поживы. Но «вопросы» употребляются еще, как известно, и при определении отношений членов друг к другу и целых предложений друг к другу. Например, в предложении *я еду в деревню* спрашивают: *я что делаю?* (тоже довольно нелепый вопрос, если взглянуть глазами жизни, от которой школьная «грамматика», к сожалению, давно отгородилась сорока замками и сорока печатями) и по ответу *еду* определяют, что *еду* относится к *я*; далее спрашивают *куда еду* (конечно, не *во что*) и по ответу определяют, что *в деревню* относится к *еду* (я не касаюсь здесь того, «дополнение» это или «обстоятельство», а беру только самую зависимость). Спрашивается, на чем основана такая практика и насколько целесообразна она? Конечно, это тоже подстановка, но с совершенно другими целями, для использования совершенно других свойств вопросительных слов. Дело в том, что, когда в вопросе всего 2 слова, вопросительное и невопросительное (*кто идет?, который час?, где звонят?* и т. д.), то, конечно, вопросительное почти всегда относится к невопросительному (или, реже, наоборот). Ведь больше ему и относиться тут не к чему (кроме случаев эллипсиса, см. дальше). Таким образом, вместо длинной подчас фразы мы имеем всего два слова, и отношение определяется очень легко. А затем оно переносится и на то слово, под которое подставлено вопросительное слово. Но тут опять беда: к чему приставить вопросительное слово? Я могу спросить: *я куда? — в деревню* и: *еду куда? — в деревню*. В первом случае отношение (для данной фразы) будет определено неверно, во второй верно. А как же узнать, как задать вопрос? Для этого надо предварительно понять отношение. Что это действительно так, неопровержимо доказывалось случаями двойственных отношений и случаями пропуска слов, к которым что-нибудь относится. Так, в сочет. *я видел березу у оврага*, смотря по контексту, может быть двоякая связь: или *видел у оврага* или *березу у оврага* (если эта береза уже известна под именем *березы у оврага*). Помогут ли здесь «вопросы»? Нет, потому что самый «вопрос» зависит от понимания: в первом случае мы спросим: *где видел?*, во втором: *какую березу?* Точно так же в сочет. *погода была прелестная* можно понимать *была прелестная* как «составное сказуемое»; а можно понимать и одно *была* как сказуемое, а *прелестная* как простое определение к подлежащему, переставленное эмфатически на конец фразы (подробнее смотри об этом случае

«Русск. синт.»). Это не фокус, а две реальные психологические схемы, связанные и с внешними признаками (ритм и интонация). Но помогут ли здесь «вопросы»? Тоже нет, потому что разница между *погода какая?* и *была какая* совершенно та же, что и между *погода прелестная* и *была прелестная*. Кто не поймет одной, не поймет и другой, кто же поймет и выберет одно из пониманий, тот соответственно выберет и один из вопросов. С другой стороны, при эллипсисе «вопросы» тоже приходят с опозданием. В сочетании «Молчалин на лошадь садился: ногу в стремя, а лошадь на дыбы...» мы прекрасно знаем, что *в стремя* зависит не от *ногу*, а от опущенного глагола (что-нибудь вроде: *всунул, вдел, вставил* и т. д., но, конечно, ничего определенного). Но как мы это узнаем? По вопросу? Нет, вопрос тут возможен только один: *ногу куда?* и ответ: *в стремя*. Все дело в том, что и в *ногу куда* и в *ногу в стремя* один и тот же выпуск. Кто способен понять его в *ногу куда?*, тот поймет его и в *ногу в стремя* и для него вопрос не нужен. А кто не поймет тут, тот не поймет и там. Таким образом, «вопросы» в синтаксисе это уже не множительная таблица, как никак что-то дающая. Это только тургеневский дядя Хвост, всем и всегда необходимый, потому что он умеет сказать свое веское «да» после того, как все его сказали.

Анализ мой кончен. И я слышу многоголосый отчаянный вопль пловцов, теряющих плавательные пояса: «но как же, как же без „вопросов“»? Что же вы, г. критик, даете на место этого старого, испытанного способа? Вы разрушаете, ничего не создавая, вырываете единственную методическую почву «из-под ног» и т. д. и т. д. На все это я ответил бы совершенно откровенно следующее:

Грамматика для школы — наука совершенно новая, никогда в ней не преподававшаяся. Методики этой науки, конечно, еще не существует. При таких условиях требовать от одного человека и даже от одного поколения создать всю методичку — безумно. Сейчас происходит оживленнейшая работа педагогической мысли в этом направлении. Несколько учебников уже вышло, несколько авторов сидит над учебниками. Старые учебники выходят в сильно подурмяненном и подкрашенном под новый стиль виде. Движение растет. В следующей главе я рассчитываю внести и свою лепту в эту работу, специально на тему о том, что могло бы заменить «вопросы». Но ни в каком случае не следует выставлять новые трафареты на место уходящих, надо надеяться, в вечность «вопросов». Ведь весь смысл движения и заключается в освобождении от трафаретов, в обращении к живому наблюдению над языком! Правда, для этого надо хоть немного быть знакомым с той наукой, которую преподаешь. Но не странно ли, что об этом надо напоминать? Не с этого ли следовало бы начать? И не этим ли исключительным незнакомством с предметом и объясняется та рабская зависимость, в ка-

кую попадает учитель грамматики по отношению к методу «вопросов»? Почему в математике, в географии, в литературе, во всех остальных науках нет такой зависимости от одного определенного метода? Мыслима ли там такая зависимость и такая беспомощность при смене метода? Нет, потому что учитель там знает, что преподает.

Чем больше будет учитель грамматики знакомиться со своей наукой (не по школьным учебникам, конечно), тем ближе он будет к освобождению из-под ига вопросов.

II

В предыдущей главе я поставил вопрос о том, чем могли бы быть заменены «вопросы» в реформированном курсе грамматики. Так как в настоящее время «вопросы» служат для двух совершенно различных целей: 1) для обнаружения и распознавания грамматических категорий и 2) для заучивания результатов этого обнаружения (образцы склонений), то и замена эта может быть предположена в двух направлениях, и вопрос должен быть рассмотрен с двух сторон.

Что касается первой функции «вопросов» в современной школе, то анализ этой функции в предыдущей статье легко и быстро приводит к определенному и единственно возможному способу замены. Если «вопросы», как это я считаю уже доказанным, есть неудачный вид экспериментирования, в частности неудачный вид подстановки различных форм в одни и те же словосочетания, то, очевидно, они должны быть заменены удачным экспериментированием, в частности удачной подстановкой. Самые виды экспериментов могут быть чрезвычайно разнообразны, и исчерпать все их в журнальной статье нет ни малейшей возможности. Поэтому я ограничусь несколькими примерами. Положим, что ученику не ясна грамматическая разница выражений: *телеги столкнутся* и *телеги могут столкнуться*. Учитель заставляет проспрягать оба выражения целиком: *я столкнусь, ты столкнешься, телега столкнется* и т. д. и *я могу столкнуться, ты можешь столкнуться, телега может столкнуться* и т. д. При сопоставлении этих 2-х рядов обнаружится, что первое *столкнуться* *изменяется* в зависимости от перемены подлежащего, т. е. согласуется с ним, а второе не изменяется, т. е. не согласуется. Этим разница между сказуемым и примыкающим словом (или, что то же, между спрягаемой формой и инфинитивом), изученная ранее на образцах разнозвучных (*придут — прийти, напишут — написать* и т. д.), будет раскрыта и здесь. Того же результата можно было бы добиться и удачной подстановкой (*телеги разобьются* и *телеги могут разбиться*). Другой пример. Положим, требуется показать, что в сочетании *жили-были дед да баба* сказуемое не согласовано в числе ни с

одним из подлежащих, а согласовано «по совокупности», т. е. что два подлежащих единственного числа трактуются здесь, как одно, стоящее во множественном числе. Эксперимент необычайно прост. Фраза разбивается на две: *жили-были дед* и *жили-были баба*, и ученик видит, что ни так, ни этак сказать нельзя и что, следовательно, только соединение подлежащих вызвало здесь форму множественного числа в сказуемом (кстати «вопросы» тут были бы бессильны, так как они были бы одинаковы и в *жили-были дед да баба* и в *жил-был дед да баба*). Еще пример. Положим, требуется определить, обычное ли прилагательное имеется в сочетании *управляющий пришел*, или это — прилагательное в роли существительного. Экспериментируем так: *управляющий человек пришел* и *наш управляющий пришел*, *здешний управляющий пришел*, *честный управляющий пришел* и т. д. Ученик видит, что существительное к этому слову приставить неудобно, а прилагательное можно приставить любое, откуда вывод ясен. Из приведенных примеров видно, что самый вид эксперимента обуславливается всякий раз сущностью того явления, которое надо раскрыть, и общего рецепта дать нельзя. Тяга к рецепту, столь остро сказывающаяся сейчас на всевозможных учительских совещаниях, объясняется, конечно, только крушением старых рецептов и застарелой привычкой преподавать грамматику по рецепту, не зная предмета и не думая о нем. Словесник уподобляется при этом такому фантастическому математику, который требовал бы от задачника не только цифровых ответов на задачи, но и точного плана решения каждой задачи. Само собой разумеется, что способ решения каждой отдельной задачи (если только она не резко типического свойства, изученного заранее) вытекает из условий самой задачи, и без некоторой сообразительности и учащего и учащегося тут не обойтись. С другой стороны, настолько же ясно, что ход объяснения всегда будет зависеть от способа решения. Не какого-то особого повышенного творчества требует от учителя новый метод преподавания грамматики (как нередко сетуют на это учителя), а просто той элементарной сообразительности, которая требовалась до сих пор во всяком учебном предмете и начисто отсутствовала только в грамматике. Поэтому идти дальше тех примерных иллюстраций грамматического экспериментирования, которое дано выше с тем, чтобы перечислить их все, не только нежелательно, но, пожалуй, даже и невозможно. И я ограничусь здесь еще двумя словами о наиболее частом виде эксперимента — о подстановке. Подстановка может быть двух видов: 1) грамматическая и 2) семасиологическая. Начну со второй, как более простой, хотя она лишь частично может пригодиться в грамматике и главным образом должна практиковаться при классном чтении. Всякому ясно, что значение слова *бедный* в сочетании: «Тут бедный Фока мой, как ни любил уху, но от беды такой» и т. д. наиболее легко иллюстрируется подстановкой, с одной сто-

роны, таких слов, как: *несчастный, жалкий, страдающий, замученный*, а с другой стороны, таких, как: *небогатый, нищий, малоимущий, незажиточный* и т. д. Точно так же ясно, что разница в слове *рассеянный* между: *этот ученик рассеян и на свете чудеса рассеяны повсюду* вполне уясняется из подстановок: *этот ученик невнимателен и на свете чудеса рассыпаны повсюду* и т. д. Изучение синонимов, которое должно стать постоянным и систематическим спутником классного чтения, должно покоиться именно на таких подстановках, которые одновременно и уясняют текст и развивают речь ученика (конечно, все подстановки производятся классным коллективом). Но уже второй из приведенных примеров показывает, как семасиология может здесь сплетаться с грамматикой: *рассеянный* в одном случае является прилагательным, а в другом — причастием. Подобным же образом раскрытие связочного смысла глагола требует обычно семасиологических подстановок: разница между *он был добрый* и *он был дома* лучше всего выясняется на подстановке: *он находился дома* и на невозможности подстановки: *он находился добрый*, разница между *он станет умным* и *он станет на ноги* — на подстановке *он сделается умным* и на невозможности подстановки: *он сделается на ноги* и т. д. (хотя, конечно, кроме подстановки, возможны и желательны и другие виды эксперимента, например прибавление творительного падежа при причастии: *на свете чудеса судьбой рассеяны повсюду*, ритмические эксперименты в сочетаниях *он был добрый* и *он был дома* с усечением фразы на слове *был* и т. д.). Подстановка слова *лисы* вместо слова *осла* в сочетании *ум и характер осла* по существу ничем от этих семасиологических подстановок не отличается, так как *лисы* и *осла* в этом случае не что иное, как грамматические синонимы. И делается эта подстановка с совершенно той же целью, что и предыдущие: чтобы пояснить неизвестное известным, неопределенное определенным (предполагаю, что *лисы* ранее изучено всесторонне на контексте). Но так как грамматика есть область общих значений языка, так как здесь нам важна только флексия *-ы* и значение род. падежа, а тем и другим обладает огромное количество слов, то здесь выбор для подстановки неизмеримо богаче: вместо *лисы* можно подставить *воды, спины* и т. д. И вот тут-то и возникает чрезвычайно важный методический вопрос: следует ли, отказавшись от одного шаблона (*кто — что*), избрать другие, более целесообразные и педагогичные, или следует совсем отказаться от шаблонных подстановок и подставлять всякий раз то, что подсказывает семасиологическая сторона контекста. По общепедагогическим соображениям я решительно высказываюсь за последнее. Всякая шаблонная подстановка будет в 9/10 случаев нелепостью и будет отвлекать своей смешной стороной от сути дела (*ум и характер спины, ум и характер воды* и т. д.). В тех случаях, когда она не будет явной нелепостью, а будет

лишь тяжеловесным, малоупотребляемым сочетанием, она будет портить речь ученика. Своей механичностью она скоро заставит его забыть про сущность самого приема и превратится в тот вредный фокус, которым являются ныне «вопросы». Напротив, индивидуальная подстановка чрезвычайно благотворно отразится на развитии речи ребенка. Она и расширит и укрепит его словарь, и усилит общую дифференциацию его речевых представлений. Задачи грамматические и задачи развития речи сольются на этих занятиях в одно стройное целое. К тому же не надо забывать, что, избирая целесообразные с грамматической точки зрения шаблоны, мы неизбежно будем избирать их несколько, а не один. Так, для различения двух значений в форме *осла* необходим шаблон *лисы* — *лису*, для различения двух значений в форме *стол* необходим шаблон *лиса* — *лису*, для различения двух значений в форме *лисе* необходим шаблон *ослу* и *об осле*, для различения пяти значений в форме *кровати* необходим комбинированный шаблон: *лисы* — *ослу* — *об осле* — *ослы* — *лису* и т. д. Таким образом, той благословенной простоты, которой отличались пресловутые *кто* — *что*, мы все-таки не получим, а речь ученика будем портить.

Но ведь индивидуальная подстановка требует много времени, возразят мне, и ученик может так и не получить навыка быстро распознавать формы, а этот навык ему для многого необходим. Это приводит нас ко второй функции «вопросов» как заместителей форм в таблице склонения.

Что механичность вредна при творческом наблюдении над языком и при истолковании индивидуальной стороны текста — ясно и из самых понятий творчества и индивидуальности. Ни та, ни другая с механичностью не мирятся. Но из этого еще не следует, чтобы механичность была всегда вредна и всегда не нужна. Сравнение с математикой опять-таки покажет нам, что в иных случаях известная доза механичности технически необходима. В самом деле, можно ли было бы не заучивать таблицы умножения, а производить всякий раз вместо умножения сложение? Можно ли было бы не заучивать правил деления целого числа на дробь или дроби на дробь, а припоминать всякий раз смысл этого двойного действия и производить его сознательно расчлененно? Не обозначало ли бы это колоссальную потерю времени? Напротив, мы видим, что в математике, по самой сути дела, всякий шаг вперед основан на механизации предыдущего. Конечно, первоначальных сознательных источников механических операций забывать нельзя, к ним постоянно надо возвращаться и возвращать ученика, однако сама механизация здесь явно необходима. То же, до некоторой степени, и в грамматике. Положим, что учитель хочет поговорить с классом о значении родительного падежа существительного, о различии родительного приименного и родительного приглагольного, о предлогах, требующих родительного падежа, и т. д. Очевидно, что представле-

ние о самом родительном падеже должно быть уже чем-то установленным в уме ученика к моменту объяснения; что объяснять, что такое родительный падеж, тут уже некогда. А так как родительный падеж есть не что иное, как синтаксическое равенство нескольких, совершенно различных по звукам, форм (*лисы — осла — лошади — лис — ослов — лошадей*), то, очевидно, эта шестерка, найденная исподволь раньше в процессе, быть может, месячного или двухмесячного наблюдения, должна быть в конце концов охвачена целиком и закреплена памятью. С другой стороны, и каждая отдельная падежная или личная форма должна быстро распознаваться учеником в ее элементарных соотношениях с другими формами. Положим, учитель хочет поговорить об особенностях формы на *у* в сочетаниях *кусочек сыру, чашка чаю* и т. д. или об особенностях формы 2-го лица в сочетаниях *тише едешь, дальше будешь; за чем пойдешь, то и найдешь* и т. д. Очевидно, обычное значение формы на *у* как дательного падежа существительного (уясняемое только по соотношению со всеми остальными падежами) или обычное значение 2-го лица (уясняемое только по соотношению с другими лицами) должно быть ясно ученику заранее. Как и в других науках, каждый шаг вперед здесь основан на точном и отчетливом знании предыдущего и на умении быстро выхватить памятью то, что в данный момент нужно. Самая подстановка, даже в том виде, как она намечена выше, именно как средство синтаксического распознавания однозвучных форм, требует предварительного знания схемы склонения и спряжения. Для того чтобы подставлять в выражение *там стоит стол* попеременно *скамья и скамью*, надо заранее знать, что форма *стол* только с этими двумя формами и соотносительна, а остальные (*скамье, скамьи*) тут ни при чем, другими словами, надо знать, что *стол* есть именительно-винительный падеж. А это и значит знать схему склонения. Напомню читателю, что ведь и распознавание падежей по «вопросам» требовало заучивания и знания склонения слов *кто* и *что*. Очевидно и теперь, как бы долго ни сидеть на наблюдениях над падежными и личными изменениями слов, придется в конце концов охватить памятью всю систему склонения и спряжения. А это значит заучить таблицы склонения и спряжения на определенных образцах.

Но тут я предвижу энергичнейшие возражения со стороны поклонников механизации в обучении грамматике. Они найдут, что у меня механизации получается уж слишком много. В самом деле, заучить две сложнейшие таблицы! Это не то, что заучить какие-нибудь несчастные *кто — что!* К тому же и заучивание это грозит стать, несмотря на все предыдущие «наблюдения», еще более бессмысленным, чем заучивание *кто — что*. Не надо упускать из виду, что косвенные падежи существительных отдельно почти не употребляются, что это формы, тесно спаянные со своим словесным окружением, что,

вырванные из него, они — мертвецы. В этом отношении *кто* — *что* имеют даже некоторое преимущество, так как именно эти слова очень часто употребляются отдельно, и взятое отдельно *чего?* звучит неизмеримо жизненнее, чем взятое отдельно *стола*. Таким образом, скажут мне, желая загнать механизацию в задний угол, я на самом деле сажаю ее на почетное место. Рассмотрим же, как можно было бы уменьшить степень механизации при заучивании таблиц, как можно бы было облегчить и осмыслить эту работу, не нанося ущерба конечному результату ее — точному и отчетливому запечатлению в памяти всей системы склонения и спряжения.

Прежде всего отметим, что спряжение и сейчас усваивается без «вопросов». Здесь решающими являются три фактора: 1) крайняя бедность системы русского спряжения, 2) полная прозрачность значений форм лица и времени глагола, 3) естественность принятого порядка форм лица и нумерационный способ их обозначения (т. е. 1-е, 2-е, 3-е). Все это делает то, что и заучивать тут собственно нечего. Прошедшее время наше, как не изменяющееся по лицам, усваивается при спряжении, как его побочный придаток, наравне с инфинитивом и деепричастием. А настоящее естественно располагается в памяти в порядке названий и в то же время, благодаря яркости значений лица, никогда не может утратить для ученика своего смыслового значения. Правда, школа наша, руководимая все той же ненавистью к «грамматическим тонкостям», к «окончаниям», т. е. к подлинной грамматике, и все тем же стремлением к «облегчающей» ум ученика от всяких знаний механизации, умудрилась и тут затемнить дело, уча спрягать со словами *я, ты* и *он* (эти слова играют в школьном спряжении совершенно ту же роль, что «вопросы» в склонении, роль средства отвести ученика от думанья и наблюдения). Но, в сущности, если с самого начала направить внимание ученика на совершенно живое, господствующее в речи его самого, употребление личных форм без подлежащего (ведь в его речи гораздо чаще звучит: *иду!, идет!, идем!* и т. д., чем *я иду, он идет* и т. д.) и заставить его задуматься над смыслом этих различий, спряжение будет дано. Заучивать тут, повторяю, нечего. Не то в склонении. Склонение по всем 3-м выше перечисленным признакам диаметрально противоположно спряжению: 1) система русского склонения довольно сложна (хотя и проще, кстати сказать, чем системы латинская и греческая, которые в свое время заучивались без всяких «вопросов» безукоризненно), 2) значения падежей очень трудны и сложны, 3) порядок и терминология падежных форм совершенно условны. Все это делает заучивание таблицы склонения, даже как результата предшествующих наблюдений, действительно, делом довольно трудным. И не столько трудность опасна здесь (пример древних языков показывает, что она вполне преодолима), сколько риск забыть на этом про-

цессе заучивания самую суть дела, утратить обратные пути от механического процесса к его сознательным первоисточникам (что, кстати сказать, так часто случается и в других предметах, например, в той же математике). Как же сохранить эти пути, как удержать ученика от бессмысленной зубрежки? Здесь я предлагаю в качестве специфического моста, связывающего заучивание с первоначальными наблюдениями, метод фразного склонения на определенных, наиболее общих по значению фразах. Ученик при таком методе не сразу примется заучивать составленные им самим путем наблюдения парадигмы, а предварительно заучит их во фразах, которые я подбираю так:

Им. пад. ¹	<i>У меня есть...</i>
Род. пад.	<i>У меня нет...</i>
Дат. пад.	<i>Я иду к...</i>
Вин. пад.	<i>Я вижу...</i>
Твор. пад.	<i>Я интересуюсь...</i>
Предл. пад.	<i>Я говорю о...</i>

Фразы эти подобраны так, чтобы по возможности избежать бессмыслицы и, кажется, кроме слова *я*, в них можно вставить без особого насилия над речью всякое существительное. Вот с помощью этих-то фраз ученик и должен склонять первое время открытые им ранее в связной речи образцы, пока они, в результате долгой практики, не отложатся в его уме и в изолированном виде (последнее я все же считаю необходимой предельной степенью механизации). При этом он первоначально склоняет все образцы параллельно (*у меня есть лиса, осел, ружье, лошадь, у меня есть скамья, стол, кровать, у меня нет лисы, осла, ружья, лошади, скамьи, стола, кровати, я вижу лису, осла, ружье, лошадь, скамью, стол, кровать* и т. д.), ибо только при таком склонении и возможно понимание дела (ведь склоняя отдельно: *у меня есть стол* и *я вижу стол*, ученику неясно будет, почему на эту форму составлены две отдельные фразы). Только когда такое общее склонение усвоено и по фразам и, в конце концов, без фраз, можно перейти к склонению по отдельным столбцам, тоже сперва по фразам, а затем без фраз. При этом, склоняя по отдельным столбцам, ученик должен живо представлять себе всё склонение, должен опираться на него памятью, должен осмысливать им склонение отдельной парадигмы. Только при этом условии он будет отчетливо понимать, сколько значений в форме *стол* или в форме *кровати* и чем эти значения создаются. А вне значений нет и самого склонения, как нет и вообще грамматики, а есть лишь бессмысленная зубрежка. Однако и по достижении предела

¹ Порядок падежей, а отчасти и терминологию я слегка изменяю, но здесь, чтобы не отвлекать внимания читателей в сторону, оставляю всё общепринятое.

этих упражнений — отчетливого знания всей сетки склонения и в горизонтальном и вертикальном направлениях без помощи фраз — ученик не должен забывать оказавших ему столько услуг фраз. Они для него останутся навсегда мостом к первоисточнику знания. Забудет ли он какую-нибудь форму — она сейчас же восстановится с помощью условной фразы. Надо ли будет просклонять какое-нибудь трудное слово, которое почему-либо не идет в легкую параллель с образцами — фразы к его услугам. С помощью их он может вскрывать в языке и аномальные, исключительные формы. И при этом фразы не будут отвлекать его внимания от самих наблюдаемых падежных форм, ибо они не представляют чего-то однородного с этими формами, как слова *кто — что*, а, напротив, будут выпукло выделять эти формы. А главное, они не будут связывать в его уме представления о падежных формах с чем-то посторонним, с какими-то «вопросами», а только с колыбелью самих падежных форм, со связной речью. Понимание дела при этом никогда не утратится, потому что при соприкосновении с фразами всегда будет возрождаться.

Склонение прилагательных должно идти, конечно, по тем же фразам со вставкой прилагательного: *у меня есть большой стол, большая скамья, большое ружье* и т. д., только здесь я рекомендовал бы, пожалуй, сперва вертикальный порядок склонения (т. е. отдельно по родам), а потом горизонтальный ввиду большей интенсивности родовой связи в прилагательных, чем падежной. Так как парадигмы существительных уже твердо усвоены к этому моменту каждая в отдельности, то затруднений это не представит. Здесь, наоборот, конечным и труднейшим моментом явится соби́рание всех 3-х родов в одну схему.

Само собой разумеется, что предложенные мной фразы могут всячески модифицироваться и, быть может, совершенствоваться; суть дела не в них, а в методе фразных шаблонов, которым я предлагаю заменить шаблоны вопросные в их функции облегчителей заучивания парадигм. В функции же обнаружения и распознавания грамматических категорий вопросные шаблоны, как это показано выше, должны быть изгнаны из школы без всякой замены, потому что тут всякая шаблонность противоречит основному заданию.



ОБЪЕКТИВНАЯ И НОРМАТИВНАЯ ТОЧКА ЗРЕНИЯ НА ЯЗЫК

Объективной точкой зрения на предмет следует считать такую точку зрения, при которой эмоциональное и волевое отношение к предмету совершенно отсутствует, а присутствует только одно отношение — познавательное. Ни чувство, ни воля, конечно, не исчезают при этом, но они как бы переливаются целиком в познание. Человек не хочет ничего от изучаемого предмета ни для себя, ни для других, а он хочет только его познать. Он не испытывает от него самого ни удовольствия, ни неудовольствия, а испытывает только величайшее удовольствие от его познания. Так как эмоционально-волевое отношение тесно связано с оценкой предмета, то отсутствие оценки — первый признак объективного рассмотрения предмета. Такова точка зрения наук математических и естественных. Понятия прогресса и совершенства абсолютно невозможны в математических науках. В естественных науках они, правда, уже имеют применение, но в чисто эволюционном смысле. Когда говорят, что цветковые растения совершеннее папоротников, папоротники совершеннее листовых мхов и т. д., то имеют в виду только то, что первые сложнее вторых, что в них части (органы и клетки) более дифференцированы, а никак не то, что первые в каком-либо отношении лучше вторых.

Если подходить к науке о языке с этим различием субъективного и объективного, то языковедение окажется наукой не гуманитарной, а естественной. Понятие языкового прогресса в нем целиком заменяется понятием языковой эволюции. Если в начальном периоде нашей науки и были оживленные споры о преимуществах тех или иных языков или групп языков друг перед другом (например, синтетических перед аналитическими), то в настоящее время эти споры приумолкли¹. Совершенно так же, как зоолог и ботаник в конце концов вынуждены признать каждое животное и растение совершенством в своем роде, в смыс-

¹ См., впрочем, Otto Jespersen. *Progress in Language with Special Reference to English*, 1909, где утверждается обратное преимущество анализа над синтезом.

ле идеального приспособления к окружающей среде, так же и современный лингвист признает каждый язык совершенным применительно к тому национальному духу, который в нем выразился. И не только к целым языкам, но и к отдельным языковым фактам лингвист как таковой может относиться в настоящее время только объективно-познавательльно. Для него нет в процессе изучения (заранее подчеркиваю это условие ввиду всего последующего) ни «правильного» и «неправильного» в языке, ни «красивого» и «некрасивого», ни «удачного» и «неудачного» и т. д., и т. д. В мире слов и звуков для него нет правых и виноватых. Как пушкинский «дьяк, в приказах поседельный», он

Спокойно зрит на правых и виновных,
Добру и злу внимая равнодушно,
Не ведая ни жалости, ни гнева...

с той лишь разницей, что и в конечном итоге он ни одного факта не осудит, а лишь и з у ч и т. Эта точка зрения, для современного лингвиста сама собою подразумеваемая, столь чужда широкой публике, что я считаю нелишним иллюстрировать это объективное отношение на отдельных конкретных примерах, чтобы читатель видел, что оно возможно по отношению ко всякому языковому факту, хотя бы даже вызывающему глубокое негодование или гомерический смех у каждого интеллигента, в том числе и у лингвиста вне его исследовательских задач.

Прежде всего по отношению ко всему народному языку (т. е., например, для русиста ко всему русскому языку, кроме его литературного наречия), у лингвиста, конечно, не может быть той наивной точки зрения неспециалиста, по которой все особенности народной речи объясняются порчей литературного языка. Ведь такое понимание приводит к взгляду, что народные наречия образуются из литературных, а этого в настоящее время не допустил бы в сущности и ни один профан, если бы он хоть на одну минуту задержался мыслью на предмете, по которому принято скользить. Слишком уж очевидно, что и до возникновения литератур существовали народы, что эти народы на каких-то языках говорили и что литературы при своем зарождении могли воспользоваться только этими языками и ничем другим. Таким образом, современные, например, русские наречия и говоры есть для лингвиста только потомки более древних наречий и говоров русских, эти последние — потомки еще более древних и т. д. и т. д. вплоть до самого момента распада русского языка на наречия и говоры, а литературное наречие есть лишь одно из этих областных наречий, обособившееся в своей истории, испытавшее, благодаря своей «литературности», более сложную эволюцию, вобравшее в себя целый ряд чужеродных элементов и зажившее своей особой, в значительной мере неестественной, с точки зрения общих законов развития языка, жизнью. Понятно, что народные наречия и говоры не

только не могут игнорироваться при таких условиях лингвистом, а, напротив, они для него и составляют главный и наиболее захватывающий, наиболее раскрывающий тайны языковой жизни объект исследования, подобно тому как ботаник всегда предпочтет изучение луга изучению оранжереи. Таким образом, какое-нибудь «вчера» будет для него не испорченным «вчера», а образованием чрезвычайно древнего типа, аналогичным древнецерковнославянскому «днесь» (дньсь), древнерусскому и современному «здесь» («сьдесь»), современным народным: «летось», «лонись», «ономнясь» и др., составившимся из родительного падежа слова «вечер» с особой формой основы («вчьера») и указательного местоимения *сь* (равняется современному *сей*, ср. аналогичные французские образования *сесі* и *селà*); какое-нибудь «купалси», «напилси» не будет испорченным «купался», «напился», а будет остатком чрезвычайно древнего (общеславянского и, м. б., даже балтийско-славянского) образования возвратной формы с дательным падежом возвратного местоимения (древнерусское и древнецерковнославянское *си* — *себе*); какие-нибудь «пекёт», «текёт», «бегит», «сидю», «видю», «пустю» не вызовут в нем улыбки, а наведут его на глубокие размышления о влиянии 1-го лица ед. числа на остальные лица всех чисел и об обратных влияниях последних на 1-е, об удельном весе того и других в процессе языковых ассоциаций и т. д. Есть, конечно, в народных говорах и не самородные факты, а заимствованные из литературного наречия, которое в силу своих культурных преимуществ всегда оказывает крупное влияние на народные говоры. Сюда относятся такие факты, как «сумлеваюсь», «антиресный», «дилехтор», «я человек увлекающий», «выдающие новости» и т. д. На первый взгляд, уж эти-то факты как будто должны определиться как «искажения» литературной речи. Но и тут наука подходит к делу с объективной меркой и определяет их, как факт смешения языков и наречий (в данном случае местного с литературным), находя в каждом отдельном факте смешения свои закономерные черты («сумлеваюсь» — народная этимология, «дилехтор» — диссимиляция плавных и т. д.) и рассматривая само смешение как один из наиболее общих и основных процессов языковой жизни. Когда при мне переврали раз название нашей науки, окрестив ее «языконоведением», я тотчас занес этот факт в свою записную книжку, как яркий и интересный пример так называемой контаминации, т. е. слияния двух языковых образов (языковедение — законоведение) в один смешанный. Всевозможные индивидуальные дефекты речи, картавленье, шепелявленье и т. д. проливают иногда глубокий свет на нормальные фонетические процессы и привлекают к себе не меньший интерес лингвиста, чем эти последние. Совершенно случайные обмолвки открывают иной раз глубокие просветы в области физиологии и психологии речи. Даже чисто искусственные факты постановки человеком неверного ударения

на слове, которое он узнает только из книг (*рóман, пóртфель*), дают интересный материал для суждения о языковых ассоциациях данного индивида. Когда меня спросили на юге, как надо говорить: «верноподдáнный» или «верноподданны́ческий», я отметил у себя оба факта для последующего размышления о них.

Такова объективная точка зрения на язык. Как видит читатель, она диаметрально противоположна обычной, житейско-школьной точке зрения, в силу которой мы над каждым языковым фактом творим или, по крайней мере, стремимся творить суд, суд «скорый» и зачастую «неправый» и «немилостивый». Мы или признаем за фактом «право гражданства», или присуждаем его сурово к вечному изгнанию из языковой сферы. Суд этот обычно бывает пристрастнейшим из всех судов на земле, так как судья руководится прежде всего собственными привычками и вкусами, а затем смутным воспоминанием о каких-то усвоенных на школьной скамье законах — «правилах». Но, во всяком случае, он убежден, что для каждого языкового случая такие правила существуют, что всё, чего он не доучил в школе, имеется в полных списках, хранящихся в недоступных для профана местах, у жрецов грамматической науки, и что последние только составлением этих списков «живота и смерти» и занимаются. Так как это убеждение в существовании объективной, общеобязательной «нормы» для каждого языкового явления и необходимости этой нормы для самого существования языка составляет самую характерную черту этого обычного житейско-интеллигентского понимания языка, то мы и назовем эту точку зрения *н о р м а т и в н о й*. И нашей ближайшей задачей будет исследовать происхождение этой точки зрения как вообще в гражданской жизни, так и в частности, и по преимуществу в школе.

Когда человеку, относившемуся к языку исключительно нормативно, случается столкнуться с подлинной наукой о языке и с ее объективной точкой зрения, когда он узнаёт, что объективных критериев для суждения о том, что «правильно» и что «неправильно» нет что в языке «всё течет», так что то, что вчера было «правильным», сегодня может оказаться «неправильным» и наоборот; когда он вообще начинает постигать язык, как самодовлеющую, живущую по своим законам, величественную стихию,— тогда у него легко может зародиться отрицательное и даже ироническое отношение к своему прежнему «нормативизму» и к задачам нормирования языка. И чем наивнее была его прежняя вера в существование норм, тем бурнее может оказаться, как у всякого новообращенного, его новое отрицание их. От такого поверхностно-революционного отношения к нормативной точке зрения я решительнейшим образом должен предостеречь читателя. Ближайший анализ покажет, что для *литературного наречия* наивный нормативизм интеллигента-

обывателя, при всех его курьезах и крайностях, есть единственное — ж и з н е н н о е отношение, а что выведенный из объективной точки зрения квиетизм был бы смертным приговором литературному наречию.

Прежде всего, при ближайшем рассмотрении оказывается, что среди многих отличий литературного наречия от естественных, народных наречий и языков как раз самым существенным, прямо можно сказать, конститутивным является именно это стремление говорящего так или иначе н о р м и р о в а т ь свою речь, говорить не просто, а к а к - т о . В естественном состоянии языка говорящий не может задуматься над тем как он говорит, потому что самой мысли о возможности различного говорения у него нет. Не поймут его — он перескажет, и даже обычно другими словами, но всё это совершенно «биологически», без всякой задержки мысли на языковых фактах. Крестьянину, не бывшему в школе и избежавшему влияния школы, даже и в голову не может прийти, что речь его может быть «правильна» или «неправильна». Он говорит, как птица поет. Совсем другое дело человек, прикоснувшийся хоть на миг к изучению л и т е р а т у р н о г о наречия. Он моментально узнаёт, что есть речь «правильная» и «неправильная», «образцовая» и отступающая от «образца». И это связано с самым существованием и с самым зарождением у народа л и т е р а т у р н о г о , т . е . о б р а з ц о в о г о наречия. И зарождается-то оно, как «лучшее», как язык преобладающего в каком-либо отношении (не всегда литературном, а и политическом, религиозном, коммерческом и т. д.) племени и преобладающих в тех же отношениях классов, как язык, который надо для успеха на жизненном поприще усвоить, заменив им свой, доморощенный, житейский язык, т. е. как некая н о р м а . Существование языкового и д е а л а у говорящих,— вот главная отличительная черта литературного наречия с самого первого момента его возникновения, черта, в значительной мере создающая самое это наречие и поддерживающая его во всё время его существования. С точки зрения естественного процесса речи, с точки зрения, так сказать, физиологии и биологии языка, эта черта совершенно неестественна. Если сравнить речь с другими привычными процессами нашего организма, например с ходьбой или дыханием, то «говорение» интеллигента будет так же отличаться от говорения крестьянина, как ходьба по канату от естественной ходьбы или как дыхание факира от обычного дыхания. Но эта-то неестественность и оказывается как раз у с л о в и е м с у щ е с т в о в а н и я литературного наречия.

Присмотримся поближе к основным чертам этого литературно-языкового идеала. Первой и самой замечательной чертой является его поразительный к о н с е р в а т и з м , равного которому мы не встречаем ни в какой другой области духа. Из всех

идеалов это единственный, который лежит целиком позади. «Правильной» всегда представляется речь старших поколений, предшествовавших литературных школ. Ссылка на традицию, на прецеденты, на «отцов» есть первый аргумент при попытке оправдать какую-либо шероховатость. Нормой признается то, что было, и отчасти то, что есть, но отнюдь не то, что будет. Сама по себе нормативность не связана с неподвижностью норм. В области права мы имеем пример норм, еще более принудительных и в то же время как раз подвижных, произвольно и планомерно изменяемых. Не то в языке. Здесь норма есть идеал, раз навсегда уже достигнутый, как бы отлитый на веки вечные. Это сообщает литературным наречиям особый характер постоянства по сравнению с естественными наречиями, мешает им эволюционировать в сколько-нибудь заметных размерах. Современный образованный итальянец легко читает Данте, современный же итальянский крестьянин вряд ли бы разобрался в языке родной деревни XIII века. Если в языке «всё течет», то в литературном наречии это течение заграждено плотной нормативного консерватизма до такой степени, что языковая река чуть ли не превращена в искусственное озеро. Не трудно видеть, что этот консерватизм не случаен, что он тесно связан опять-таки с самым существованием литературного наречия и литературы. Разговорный язык может меняться в каком угодно темпе, и беды не произойдет, потому что мы говорим с отцами нашими и дедами, но не далее. Читая Пушкина, мы уже говорим с прадедом, а для англичанина, читающего Шекспира, и для итальянца, читающего Данте, это «пра» удесуется. Если бы литературное наречие изменялось быстро, то каждое поколение могло бы пользоваться лишь литературой своей да предшествовавшего поколения, много двух. Но при таких условиях не было бы и самой литературы, так как литература всякого поколения создается всей предшествующей литературой. Если бы Чехов уже не понимал Пушкина, то, вероятно, не было бы и Чехова. Слишком тонкий слой почвы давал бы слишком слабое питание литературным росткам. Консерватизм литературного наречия, объединяя века и поколения, создает возможность единой мощной многовековой национальной литературы.

Второй особенностью литературно-языкового идеала является то, что этот идеал всегда — местный. Мы все стараемся говорить не только, как говорили наши отцы, но и как говорят в Москве, в частности на сцене Малого и Художественного театров. Взоры и слух всех французов обращены на небольшую площадку сцены *Comédie Française*. Эта особенность, опять-таки связанная с самой сущностью и происхождением литературного наречия (наречие возобладовавшего племени, занимавшего определенную территорию), оказывается в культурно-историческом отношении не менее важной. Если языковой консерватизм объ-

единяет народ во времени, то равнение на языковой центр (Москва, Париж и т. д.) объединяет народ территориально. Основным свойством языковой эволюции признается в современном языкознании дифференциация языков, в силу которой всякий говор стремится обособиться от других говоров, распасться в свою очередь на говоры и сделаться наречием, всякое наречие стремится сделаться языком, всякий язык — целой языковой группой родственных языков и т. д. Словом, здесь эволюция совершенно аналогична эволюции животного и растительного мира и протекает целиком по дарвиновской схеме, по принципу «расхождения признаков»: разновидности делаются видами, виды родами и т. д. Так в естественном состоянии, но опять-таки не так при существовании литературного наречия. Литературное наречие не только объединяет различные части народа, говорящие на разных наречиях, как междурайонное, понятное всюду, оно и непосредственно воздействует на местные наречия и говоры, нивелируя их своим влиянием и задерживая процесс дифференциации. А на такое непосредственное воздействие одна литературная, книжная традиция без живого, звучащего в национальном центре образца вряд ли оказалась бы способной. Говоря популярно, если бы рязанцы, туляки, калужане и т. д. не прислушивались бы к Москве, у них на месте нынешних наречий и говоров образовались бы в скорости свои рязанский, тульский, калужский и т. д. языки и национальности, и с русской национальностью было бы покончено.

Всё, о чем я говорил до сих пор, касается той стороны литературно-языкового идеала, которая определяется понятиями «правильного» и «неправильного». Но ведь кроме правильности мы требуем от речи и много другого. Из этого другого я коснусь здесь только того, чего мы все требуем от себя и от других, всегда и везде, требуем так же неумолимо, как правильности, именно — ясности речи. Наш собеседник может говорить плоско, худосочно, неизобразительно, растянуто, неточно даже — мы со всем этим будем мириться. Но, если он будет говорить непонятно, мы просто прекратим разговор. Мне могут возразить, что понятность требуется и в естественной речи, что она есть необходимое условие всякой речи как процесса социального и что в этом отношении известного рода «норма» рисуется в уме даже дикаря: говорящий непонятно представится ему именно ненормальным. Всё это так, и нормативность, в известном смысле, действительно входит в природу всякого говорения (см. ниже о социальной обусловленности речевого процесса). Но дело в том, что в естественном состоянии языка на нормативности этой никогда не приходится настаивать и даже не случается о ней подумать. В естественном состоянии все, кроме сумасшедших и сумасшедствующих (колдуны, шаманы, заклинатели), говорят нормально, т. е. понятно. Даже в на-

шей деревне говорят непонятно только придурковатые да те, которые хотят «свою образованность показать» (т. е. задетые уже литературным наречием). В литературном наречии, напротив, все всегда и везде говорят в той или иной степени непонятно. Это может показаться парадоксом, но я прошу вспомнить любое собрание, любой доклад, любой спор. Разве не обращаются всегда к докладчику с просьбой разъяснить то или иное положение (причем вопросы обличают зачастую полное непонимание вопрошателей), разве не занимаемся мы в наших спорах преимущественно выяснением того, что мы «хотим сказать» или «хотели сказать», и разве не расходимся в результате всех этих выяснений часто глубоко непонятыми и непонимающими? Я прошу вспомнить, сколько времени тратится в наших спорах на действительное выяснение истины и сколько на устранение словесных недоразумений, на уговор о значении слов (это всё в лучшем случае, когда спорящие не просто твердят каждый свое, а стараются понять друг друга); прошу вспомнить, сколько времени тратится юристами на выяснение смысла того или иного свидетельского показания, того или иного закона; прошу вспомнить, сколько людей в науке, в поэзии, в философии, в религии заняты исключительно толкованием чужих мыслей, выраженных подчас самими творцами как будто бы классически ясно и просто, но тем не менее всегда создающих целый ряд толков, сект, течений, направлений и т. д.; прошу всё это вспомнить — и читатель согласится со мной, что затрудненное понимание есть необходимый спутник литературно-культурного говорения. Дикари просто «говорят», а мы всё время что-то «хотим» сказать. Мы, как слепцы, ищем с протянутыми руками друг друга в воздухе. Каждый в полне понимает только свою собственную речь. Это создает усиленный спрос на ясность в литературном наречии. Чем непонятнее культурные люди вынуждены говорить (почему — об этом ниже), тем понятнее они хотят говорить. После правильности ясность следует считать наиболее общепризнанной, наиболее интенсивно сознаваемой нами чертой нашего литературно-языкового идеала. Самая правильность даже оценивается нами так высоко, в сущности, как необходимое условие ясности.

Ряд предыдущих сопоставлений первобытных условий жизни языка с культурными, вероятно, привел уже читателя к догадке, что «непонятность» литературного наречия для самих говорящих на нем обуславливается общей сложностью культурной жизни. Но я все-таки проанализирую здесь, в чем состоит эта сложность с чисто лингвистической точки зрения, чтобы показать, что повышенные, по сравнению с естественным состоянием, заботы о ясности, наравне с заботами о правильности, являются необходимым условием самого существования литературного наречия.

Еще Пауль¹ в свое время показал, что естественная речь (конечно, и разговорно-литературная, поскольку она одной стороной своей примыкает к естественной) по природе своей эллиптична, что мы всегда не договариваем своих мыслей, опуская из речи всё, что дано обстановкой или предыдущим опытом разговаривающих. Так за столом мы спрашиваем: «Вы кофе или чай?»; встретив знакомого, спрашиваем: «Ты куда?»; услышав надоевшую музыку, говорим: «Опять!»; предлагая воду, скажем: «Кипяченая, не беспокойтесь!»; видя, что перо у собеседника не пишет, скажем: «А вы карандашом!» и т. д. Такие случаи, когда подающий воду говорит: «Это кипяченая вода», или следящий за письмом говорит: «А вы пишете карандашом» — принадлежат несомненно к более редким. Язык по природе экономен в средствах. Не трудно видеть, что эта экономия возможна только при двух, уже указанных выше, условиях: 1) общности обстановки (обеденный стол, вода, писанье) и 2) общности предыдущего опыта (музыка). Каждая из вышеприведенных фраз сама по себе совершенно непонятна и может иметь огромное количество значений в зависимости от этих двух факторов. Карандашом можно не только писать, им можно заткнуть отверстие, подрисовать брови, растолочь обратной стороной кристалл и т. д. и т. д. Фраза: «А вы карандашом!» может иметь соответственно этому множество значений. Точно так же вопрос: «Вы кофе или чай?» имеет в устах хозяйки одно значение, в устах встретившихся в магазине знакомых, делающих закупки, — другое, в устах лекторов по технологии, распределяющих между собой лекции о культурных растениях, — третье и т. д. и т. д. И всё это мгновенно и без малейшего усилия понимается благодаря общей обстановке и общему опыту. Даже и наиболее недоговоренное из предыдущих примеров восклицанье «Опять!», могущее иметь уже поистине бесконечное количество значений, на практике всегда будет понято наиболее точным образом. Можно даже сказать, что точность и легкость понимания растут по мере уменьшения словесного состава фразы и увеличения ее бессловесной подпочвы. Чем меньше слов, тем меньше поводов для недоразумений. Это прямо приводит нас к причинам «непонятности» литературной речи. Чем литературнее речь, тем меньшую роль играет в ней общая обстановка и общий предыдущий опыт говорящих. Чтобы убедиться в этом, достаточно сопоставить два полюса этой стороны речи: разговор крестьянина с женой об их хозяйстве и речь оратора на столичном митинге. Первые говорят только о том, что или перед их глазами, или переживается ими сообща в течение всей жизни ежедневно; второй говорит обо всем, кроме этого. Обстановка в его речи совершенно отсутствует, а предыду-

¹ Paul, Principien der Sprachgeschichte.

ший опыт распадается на индивидуальные опыты тысячи съехавшихся со всего света лиц, объединенных только общностью человеческой природы. Во сколько же раз ему труднее быть понятым, и во сколько раз больше он поэтому должен стараться говорить понятно! Всякий, кому случалось составлять уличное или газетное объявление о продаже пианино, прекрасно помнит, как он именно составлял его, а не просто писал, как он обдумывал каждое слово, и как нередко он рвал черновики. Почему это? Потому, что трудность языкового общения растет прямо пропорционально числу общающихся, и там, где одна из общающихся сторон является неопределенным множеством, эта трудность достигает максимума. А во всякой печатной (т. е. собственно литературной) речи это именно так и есть: книги печатаются для неопределенного множества лиц. Понятно, что в противовес этой неизбежной затрудненности общения в культурном обществе должен был чисто биологически возникнуть культ слова, культ умения говорить, что для естественных условий звучит абсурдно. И если бы даже ни правописание наше, ни грамматика нашего литературного наречия сама по себе, ни словарь его не представляли никаких трудностей (предположение, конечно, фантастическое), мы всё равно учились бы и учили бы родному языку в школе, потому что каждый из нас, как только он выйдет из пределов домашнего обихода, как только он заговорит о том, чего нет и не было ранее перед глазами его собеседника, должен уметь говорить, чтобы быть понятым.

Основная и наибольшая часть этого умения говорить дается в школе. Жизнь мало сравнительно прибавляет к приобретенному в школе. Отсюда понятна колоссальная государственно-культурная роль постановки родного языка в школе именно как предмета нормативного. Там, где дети усиленно учатся говорить, там взрослые не теряют бесконечного количества времени на отыскивание в словесном потоке собеседника основной мысли и не изливают сами таких потоков вокруг своих мыслей, там люди не оскорбляют друг друга на каждом шагу, потому что лучше понимают друг друга, там люди меньше судятся, потому что составляют более ясные контракты и т. д. и т. д. Умение говорить, это то смазочное масло, которое необходимо для всякой культурно-государственной машины и без которого она просто остановилась бы. Если для общения людей вообще необходим язык, то для культурного общения необходим как бы язык в квадрате, язык, культивируемый как особое искусство, язык нормируемый.

Такова роль нормативного изучения родного языка в школе. Может возникнуть вопрос: а как же наука с ее объективной точкой зрения? Ведь нормативная точка зрения не научна. Мирится ли всё это с насаждением языковой науки в школе, за которое мы все теперь так ратуем?

Не только мирится одно с другим, но и требует одно другого. Противоречие этих двух точек зрения, как это мы тотчас увидим, только мнимое.

Прежде всего, беря вопрос во внешкольном, широком масштабе, мы должны признать, что противоречие факта и идеала, сущего и должного, свойственно вообще нашей мысли во всех областях ее. И наука с жизнью давным давно уже поделили между собой эти вещи: наука взяла себе «сущее», а жизнь — «должное»; там же, где «должное» с очевидностью основывается на «сущем», создались специальные, промежуточные между жизнью и наукой сферы — прикладные, нормативные науки (нормативность метафизического свойства я здесь для простоты оставляю в стороне). Политическая экономия изучает законы хозяйственной жизни, как они даны самою жизнью, т. е. объективно, а экономическая политика направляет эту жизнь по желанному руслу, т. е. действует субъективно на основе объективных данных экономической науки. Наука о финансах изучает законы финансовой эволюции государства, а финансовая политика извлекает из этого изучения уроки для направления финансовой жизни государства по желательному пути и т. д., и т. д. И в других областях даже принято, чтобы практик был хоть немного и теоретиком, чтобы государственный деятель знал и историю, и политическую экономию, и финансовое право, и множество других вещей, которые ему не мешают, а, наоборот, помогают. В свою очередь, и теоретики постоянно вмешиваются в этих областях в сферу практики, дают советы, являются сторонниками определенных государственных мер, соответственно своим научным симпатиям и убеждениям и т. д.* Словом, наука изучает, жизнь творит, а мост между наукой и жизнью вполне налажен. Конечно, всякий ученый-экономист прекрасно знает, где он перестает быть политико-экономом и становится экономическим политиком, всякий финансовед знает, где он превращается в финансового деятеля, и всякий обыватель знает, где он из наблюдателя государственной, правовой, экономической и т. д. жизни (а наблюдает жизнь и изучает ее, конечно, всякий, и от научного изучения такое изучение отличается только несистематичностью и неметодичностью) превращается в активного участника ее. Раздвоение наблюдения и действия во всех других областях, кроме языковой, так элементарно, что не требует даже размышлений. Напротив, в языке все так привыкли к действию и так далеки от наблюдения и изучения, что, внезапно распознав язык как предмет наблюдения и изучения, готовы забыть, что они непрестанные творцы того же самого процесса, который наблюдают; и что эти две свои роли — роль наблюдателя и роль творца — каждый сам в себе должен разделить и в первой быть объективным, а во второй субъективным (насколько вообще допускает это такая объективная сфера, как язык). В начале статьи я

все время подчеркивал, что лингвист как таковой не знает оценки языковых фактов, что для лингвиста в процессе изучения все факты хороши. Теперь, я надеюсь, мои подчеркивания ясны. Лингвист не как лингвист, а как участник языкового процесса, как член данной языковой общины, конечно, расценивает языковые факты наравне со всеми прочими образованными людьми, с той лишь разницей, что у него для этой расценки гораздо больше специальных знаний. И не только расценивает, но сплошь и рядом активной проповедью вмешивается в процесс языковой эволюции (хотя опять-таки подчеркиваю, что стихийность языковых явлений плохо мирится с индивидуальным вмешательством и придает ему всегда вид донкихотства). Точно так же и обыватель, поскольку он наблюдает язык и интересуется им (случай не частый, конечно) является частично лингвистом, а поскольку морщится от каких-нибудь «местов» или «делов» — языковым политиком, человеком, участвующим в нормировании речи.

Есть одна область общественных отношений, где это совмещение наблюдения и действия сказывается особенно ярко. Это — рынок. На рынке, как известно, каждый принаровляется к так называемой рыночной цене, стараясь купить не дороже, а продать не дешевле этой цены. Цену эту он воспринимает как нечто объективно данное: «сегодня пуд картофеля *стоит* столько-то». Но в то же время известно, что это *стоит* слагается из соотношения спроса и предложения, в которых участвует каждый посетитель рынка. Принаравливаясь к объективной «стоимости», он в то же время всяким актом купли-продажи и даже простым подходом к этому акту субъективно *создает* (пропорционально своей доле участия в общем обороте рынка) эту самую «стоимость». Совершенно то же и в языке. Все мы, чтобы нас понимали, должны равняться в нашей языковой деятельности по окружающим, должны говорить, как все. Непосредственное воздействие говорящей среды на каждого индивидуума ведет к тому же: каждый невольно подражает в сем окружающим его. Но, с другой стороны, как создается это «как все»? Если каждый подражает каждому, то почему же в конце концов получается не нечто абсолютно однообразное, а, напротив, такое разнообразие, при котором нет 2-х людей, абсолютно одинаково говорящих? Всё дело в том, что это «как все» создается сложением миллионов индивидуальных языков, в том числе и *моим*. Всякий говорящий одновременно и *подражает* и *вызывает подражание*, и говорит «как все» и создает это «как все». Как нет на рынке ни одного покупателя (даже из приценивающихся или осведомляющихся только) и ни одного продавца, которые бы не участвовали в создании рыночной цены, так нет в языке ни одного говорящего, который бы не участвовал в создании самого языка. Разница между обывателем и литератором здесь только количественная, как между крупными покупа-

телями-продавцами и мелкими, но не качественная. И стремление всякого говорящего повлиять на язык, по сути дела, было бы настолько же естественно и законно, как стремление купить на рынке дешевле, а продать дороже.

В школе эти две стороны должны войти в теснейшее соприкосновение уже по одним методическим причинам. Изучение одних сухих «норм» высшей «литературности» без объяснения, откуда они взялись, насколько совпадают с разговорной действительностью и насколько отличаются от нее, было бы нестерпимо скучным. Это равнялось бы зубрению языкового «свода законов» без всякого юридического освещения, что, как известно, ни в одной юридической школе не практикуется. С другой стороны, одно наблюдение над языком без всякого практического применения этого наблюдения было бы, по крайней мере для школьника первой ступени, безусловно не по плечу. Теоретический интерес должен поддерживаться практическим, практичекий — теоретическим. Ребенок должен отчетливо понимать, что он учится хорошо говорить, но что для того, чтобы этому научиться, надо прислушаться к тому и подумать над тем, как люди говорят. Уже и в детском уме объективная и нормативная точки зрения должны прийти в должное равновесие и взаимодействие. Но для этого прежде всего надо, чтобы последнее твердо и стройно установилось в уме учителя, чему я и хотел посодествовать настоящей статьей.





ПРАВОПИСАНИЕ И ГРАММАТИКА В ИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ В ШКОЛЕ

Необходимы ли грамматические сведения для приобретения правописных навыков? Вот вопрос, который не раз ставился в нашей методической литературе и решался весьма по-разному. Здесь имеются все оттенки мнений, начиная от традиционной веры в грамматику как единственную опору правописания и кончая парадоксальными утверждениями, что изучение грамматики препятствует усвоению правописания¹. В последнее время, в связи с проникновением в педагогическую среду лингвистических сведений о психофизиологии письма, в связи с опытами Лая и статьями Томсона, вера в грамматику, как служанку правописания, сильно упала и в иных кругах сменилась даже прямым неверием. Это неверие чрезвычайно ярко отразилось в московской программе 1921 года, в свою очередь, конечно, распространившей это неверие на более широкие круги учительства. «Указанные умения,— говорится тут (речь идет об умениях правильно читать, писать и говорить),— достигаются не обучением грамматике, а всею совокупностью занятий родным языком». И далее: «собственно грамматика-то ни тому, ни другому, ни третьему не учит; эти цели ей ставили по недоразумению вследствие отсутствия ясного понимания взаимоотношений между разными отделами того многогранного школьного предмета, который носит название «русский язык», и вследствие неудовлетворительности материала одного из этих отделов, именно грамматики». В последних словах сказывается горячее желание неограмматиста внушить учащему представлению о грамматике, как об особой науке, изучающей природу языка, и разрушить традиционную веру в исключительно служебное значение грамматики. Но как ни похвально это желание само по себе, нельзя не заметить, что между 2-мя цитированными местами программы, взятыми на одной странице и даже из одного и того же периода, имеется резкое противоречие. С одной стороны, правописание достигается «всею совокупностью занятий

¹ Соломоновский, О постановке русского языка в средней школе, «Педагогический сборник», 1894, май.

родным языком» (выделено мной — А. П.), т. е., стало быть, в том числе и грамматикой. А с другой стороны, грамматика правописанию «не учит». Здесь сказалась, по-видимому, нерешенность вопроса (или, по крайней мере, неокончательная решенность) для самих составителей программы. И действительно, если брать текущую литературу, то в ней, несмотря на преобладающее, как выше сказано, охлаждение к роли грамматики в обучении правописанию, продолжают слышаться и иные голоса. «Что касается заучивания правил, то в некоторых случаях знание их является единственной опорой правописания, в некоторых случаях технически без знания правил оно не может быть привито», — читаем мы в объяснительной записке к программе русского языка в военно-учебных заведениях¹. Этот голос особенно ценен тем, что тут же, на другой странице, говорится: «Теперь в военных школах должна преподаваться только формальная грамматика». Таким образом, стремление возвести школьную грамматику в ранг науки не всегда и не везде сопровождается отторжением от нее правописания. И на это имеются, как я пытаюсь ниже доказать, глубокие причины.

Решение вопроса о роли грамматики в обучении правописанию важно не только для правописания, но и для самой грамматики. Если бы решение это оказалось положительным и грамматика была признана необходимым элементом обучения правописанию, то тем самым решался бы и другой, более сложный и, быть может, иными путями даже неразрешимый вопрос: где и когда начинать обучение грамматике? С одной стороны, грамматика, родная сестра логики и психологии (родство, о котором теперь, когда оно перестало принижать личность одной из сестер, не стыдно заявить), должна помещаться где-то в конце общеобразовательного курса. С другой стороны, правописание тянет ее к самому началу его. Если бы эта тяга оказалась непреодолимой, нам пришлось бы раз навсегда примириться с тем, что труднейшая из наук должна преподаваться непосредственно вслед за букварем, и только удесятерить наши усилия в том направлении, чтобы она и тут оставалась «наукой».

Прежде чем приступить к посильному ответу на вопрос, поставленный в начале статьи, я хотел бы точно сговориться с читателем в формулировке вопроса. Прежде всего я подчеркиваю, что речь будет идти не о том, полезны ли грамматические сведения для приобретения правописных навыков, а о том, необходимы ли они для него. Мне кажется, нет нужды считаться здесь с крайними мнениями, что сведения эти вредны или абсолютно бесполезны для правописания. Огромное большинство педагогов и теперь не склонно отрицать совершенно пользу грамматики для правописания. Но чрезвычайно распространено мнение, что вместо грамматики тут могут быть подставлены

¹ «Русский язык в военно-учебных заведениях», вып. 1.

другие средства. Вот это-то мнение я и хочу подвергнуть анализу. При этом я представляю себе не всякого ученика, конечно, а ученика среднеодаренного в правописном отношении. Насколько легко дается правописание одним и насколько мучительно-трудно другим, об этом знает всякий педагог. И без ориентации на гипотетическую среднюю величину вопрос вообще не может быть решен. Далее подчеркиваю, что речь идет именно о приобретении навыков, а не о последующем использовании их. Очень часто умалители роли грамматики в обучении правописанию ссылаются на то, что мы, взрослые, когда пишем, не думаем о «правилах». Но ведь и все привычные движения бессознательны и в то же время во всех них бессознательности предшествовало в свое время сознательное усвоение, нередко при помощи правил. Когда едешь на велосипеде, совершенно не думаешь о том, что нужно поворачивать руль в сторону падения, и даже не замечаешь своих минимальных поворотов. Однако, когда учишься, необходимо узнать это правило. Наконец, не лишним считаю оговорить, что речь будет идти только о русском правописании. Весьма возможно, что в более широкой постановке, применительно ко всякой орфографии, вопрос этот вообще неразрешим.

В настоящее время уже нет надобности бороться за тот общий принцип, что все методические положения в данной области должны вытекать из данных психофизиологии письма. Не менее общим местом является и та истина, что правописное искусство всецело зиждется на прочности ассоциации зрительных и рукодвигательных образов слов со значениями языка. Но при обсуждении практических мер для достижения этой прочности у учащегося нередко упускается из виду кардинальный факт: разнородность того, с чем приходится ассоциировать образы слов, разнородность самих значений языка. Я имею в виду деление этих значений на реальные и грамматические. Это два ряда образов, психологически противоположных друг другу. Обычно, чем живее воображение ученика, чем ярче он представляет себе вещи и события, тем слабее его грамматические способности и его грамматические ассоциации. И, наоборот, чем лучше ученик разбирается в тонкостях грамматики, тем бледнее его речь, тем слабее воображение, тем рациональнее (или даже беспомощнее) его «выдумка». Трудно даже назвать «образами» значения падежей, чисел, частей речи и т. д. А между тем, когда мы говорим о «значениях языка», мы должны учитывать и их: так называемые грамматические части слов (префиксы, инфиксы, суффиксы, флексии, сюда же входят и служебные слова) нужно ассоциировать для правильного начертания именно с ними. Для того чтобы написать правильно, положим, сочетание *в деревне*, ученик должен иметь два правописных образа: *деревн-* и *в/-е*, причем первый должен быть как можно теснее связан с так называемым «значением» слова, т. е. в данном

случае с картиной ряда изб, овинов, изгородей, проселка, кур, петухов и т. д. Чем живее будет эта связь, чем эмоциональнее образ деревни ляжет в душу ребенка при первом (контролируемом учителем) написании слова, тем вернее гарантировано последующее умение его писать. Совершенно наоборот дело обстоит со вторым образом (*в/-е*). Его нельзя ассоциировать с видом деревни, так как иначе ребенок не сумеет написать: *в комнате, в книге, в рубахе* и т. д. Тут нужно, наоборот, отвлечь зрительный и рукодвигательный образ от реального образа и связать с чем-то другим. С чем же? С тем, что называется в лингвистике формальным значением слова и что сознается людьми с разной степенью отчетливости в меру их способности к отвлеченному мышлению. Таким образом, мы видим в двух ветвях правописного искусства — правописания корней слов и правописания грамматических частей — принципиальное различие: первое зиждется на ассоциации начертаний слов с конкретными образами, второе — с абстрактными. При равной степени зрительной и рукодвигательной памяти первое зависит от силы воображения и эмоциональной заинтересованности, второе, наоборот, — от способности к отвлечению и обобщению. Различие это так велико, что я готов говорить о двух разных искусствах и уж во всяком случае о двух ветвях искусства, подобно колориту и рисунку в живописи, гармонии и мелодии в музыке. И решить одним ударом общий вопрос о необходимости грамматики для правописания при таких условиях невозможно. Необходимо расчленить его соответственно членению самого искусства, т. е. выяснить отдельно, необходима ли грамматика для правописания корней и необходима ли она для правописания грамматических частей слов и служебных слов.

I. Первый вопрос решается чрезвычайно просто и быстро простым статистическим подсчетом. Я только недавно покончил с собиранием примеров для своего «Нашего языка» и могу засвидетельствовать, что таких случаев, как *собака, баран* и т. д., где правописание безударного гласного не может быть проверено переменной ударения, больше, чем таких, где оно может быть проверено. А между тем вся эта масса начертаний должна быть усвоена, и этого не так трудно достичь, как ясно из предыдущего, при помощи зрительного метода. Нужно только, чтобы этот метод применялся систематически, чтобы был составлен курс правописания таких слов в связи с материалом для чтения, так чтобы учитель в любую минуту знал, какие слова ученики его уже умеют писать и какие они еще должны выучиться писать, и чтобы усвоение начертаний шло здесь так же непрерывно и неуклонно, как при усвоении слов иностранного языка. В том же порядке могут быть усвоены и начертания тех корней, где так называемое «изменение слова» с соблюдением известных условий дает рациональную основу для начертания.

В этой области роль грамматической науки несомненно сильно преувеличена. Конечно, и здесь упражнения с переменной места ударения или с изменением состава согласных слова не только не мешают, но и чрезвычайно помогают делу, не говоря уже в том, что они являются прекрасным средством развития речи, способствуя дифференциации речевых представлений. Но признать здесь усвоение правила за *conditio sine qua non* невозможно. Кроме того, и те правила, которые выработала здесь школьная практика («измени слово так, чтобы...») и которые вполне достаточны для дела, отнюдь не могут быть названы грамматическими. Они могут применяться и без знания корня и формальных принадлежностей слова, и даже без общего представления об этих элементах. Это скорее дограмматические правила, требующие лишь некоторых знаний по фонетике. Но необходимость последних, хотя бы в самых скромных размерах (понятие об ударении слова, о слогах, о гласных и согласных звуках), еще не отрицалась ни одним методистом и настолько тесно сплетается с самым обучением письму-чтению, что говорить здесь о специальных нуждах правописания не приходится.

II. Совсем другое нужно сказать о правописании грамматических частей слова и служебных слов. Прежде всего, относительно безударных гласных надо констатировать, что то дограмматическое правило, которое прекрасно обслуживает правописание корней, здесь отказывает в своих услугах. Правда, для выявления общего принципа нашего правописания (писать безударные гласные по ударным) и впредь до углубления в грамматическую мудрость (т. е., по моим представлениям в самом начале занятий правописанием) его и здесь можно и даже должно применять. Но, во-первых, приходится его видоизменить и значительно усложнить. Вместо: «измени слово так, чтобы безударный гласный оказался под ударением» приходится учить: «придумай другое слово с таким же окончанием, так чтобы в нем тот же гласный звучал под ударением» (*стоял за стулом — стоял за столом*, упражнение, несомненно, очень полезное и, к сожалению, почти отсутствующее в нашей школьной практике). А, во-вторых, практически оно может привести к таким ошибкам, предотвратить которые может только знание грамматики. Так, выражение *разбил молотом* ребенок может изменить в *разбил пополам*, выражение *подошел к церкви* в *подошел к реке* и т. д. Кроме того, и это самое важное, в нашем правописании есть ряд флексий, почти не встречающихся или даже совсем не встречающихся под ударением. Сюда относятся:

1) флексия прилагательных *-ого, -его*. (встречаются под ударением только в словах: *моего, твоего, своего, чьего, одного, всего, того, самого* да в существительных: *кого, чего* и *его*, причем все эти слова семасиологически очень далеки от обычных прилагательных);

2) флексии прилагат. *-ая, -яя* и *-ое, -ее* (встречаются под ударением в тех же прилагат., что и предыдущие флексии); правда, эти флексии могут ассоциироваться с флексиями существительных: *ладья* и *житьё*, но у самих-то сущ-ных они при безударности трудно различимы, и там их принято различать прикладыванием прилагательного «моя» и «мое», что создает нередко бессмысленные сочетания;

3) флексия прилагат. *-ыми, -ими* (встречается под ударением только у 5—6 сущ-ных: *дверьми, зверьми, костями, людьми, лошадьми*, причем различие в части речи препятствует подстановке);

4) флексия прилагат. в им. мн. *-ые, -ие* (никогда не встречается под ударением);

5) флексии всех косвенн. падежей ед. ч., кроме местного, в 3-м склонении сущ-ных (встречаются под ударением только в нескольких односложных словах: *ржи, лжи, вши*);

6) флексия им. мн. от сущ-ных на *-енок, -онок* (*-ята, -ата*, никогда не встреч. под удар.);

7) флексия им. мн. от сущ-ных на *-анин, -янин* (*-ане, -яне*, никогда не встречается под ударением);

8) флексия им. ед. от 10 сущ-ных на *-мя* (никогда не встречается под ударением, в выражении *на племя* — вин. множ.);

9) флексии сравнительной степени: *позднее, позже* (никогда не встреч. под удар.);

10) флексия 2-го л. мн. ч. глаголов: *сидите, читаете* (под ударением только в народной речи: *спитэ, ходитэ* или *спитё, ходитё*);

11) флексия возвратн. глагол. *-ся* (произношение *взялсь, удалсь* и т. д. нелитературно и, кроме того, конечно, звучит всегда твердо: *взялса́, удалса́*).

Анализируя суффиксы, мы собрали бы еще дополнительную жатву (например, суффикс *-тель* в сущ-ных, суффикс *-оват* в прилаг. и т. д.), но я думаю, что и приведенных фактов достаточно, чтобы убедиться, что самые распространенные начертания наши не могут опереться на правило об изменении безударного гласного в ударный. К этому можно еще только прибавить, что орфографические суффиксы так называемых 1-го и 2-го спряжений (*е* и *и*), хотя и могут притягивать к себе ударение (*ведёшь* и *кричишь*), но самая двойственность случаев с ударением не дает орфографической ориентировки и что одна из самых распространенных наших представок *раз-* — *роз-* пишется вопреки правилу об ударении (*расписание* — *ропись*). Кроме того, в представках самая подстановка для ученика, не различающего представки и корня, почти не дает результатов, так как здесь слишком много омонимных по началу слов, начинающихся звуками представки, но на самом деле не имеющих ее (на *собор* он может привести и *сани* и *соболь*, и *сажа* и *сотня*). Из служебных слов все односложные союзы всегда безударны. Наконец, не надо забывать, что правило о перемене места ударения обслу-

живает только половину правописания — правописание гласных, тогда как другая половина, правописание согласных, обслуживается в корнях таким правилом, которое для грамматических частей не имеет никакого значения (изменить слово так, чтобы после согласного пришелся гласный или сонорный согласный: *воз — возы — привозной*). Здесь выступают на первый план глагольные флексии: *-ть, -тся, -ться*, причастный суффикс *-нный* в отличие от большинства прилагательных на *-ный*, такие случаи, как *рожь* и *рож*, и многие другие чисто грамматические трудности.

Кроме правила о перемене места ударения, существует еще одно дограмматическое средство, ложно считаемое обычно грамматическим: так наз. «вопросы». В следующей статье¹ мне придется оценивать это средство в деле обучения грамматике. Теперь я коснусь его специально как опоры правописания. Если бы оно способно было оказать здесь серьезную услугу, то можно было бы значительно отодвинуть обучение грамматике, пустив в ход в первые годы только начисто оторванные от нее «вопросы». От этого выиграли бы и дети и грамматика. Но, увы, по моему и в деле правописания вопросы мало полезны. Причины этого частью те же, которые делают вредными и «вопросы» в грамматике, частью иные. Прежде всего возможность грамматического несоответствия ответа вопросу, мешая там различать форму, не позволяет здесь различить начертания. Если на вопрос *где?* могут получиться ответы *в деревне* и *у деревни*, то ясно, что «вопрос» орфографии не предreshает (вопросы *в чем* и *у чего* предполагают параллельное изучение грамматики). В былые времена, когда ученики на первых уроках языка твердо вызубривали, что на вопрос *куда?* пишется *е*, а на вопрос *где?* — *ь*, они потом нередко писали *я поехал к реке*, резонно мотивируя это тем, что здесь слово отвечает на вопрос *куда?* Впрочем, и в те времена чувствовалось, что на вопросах *где?* и *куда?* далеко не уедешь, и преподаватель спешил перейти к вопросам косвенных падежей (*кого — чего* и т. д.), чтобы осилить склонение. А в таком случае дело сводится к тому, насколько вопросы помогают усвоить самое склонение, и здесь я должен отослать читателя к упомянутой выше статье. Замечу только, что даже выучив ученика склонению по вопросам и приучив его грамматически точно ставить вопросы, мы все же не получим письменных флексий, как вывода из вопроса: на вопрос *кому — чему* можно написать и *деревне* и *церкви*, на вопрос *в ком — в чем* и *в деревне* и *в церкви*, на вопрос *кто — что* и *дело*, и *сила* и *угли*, и *уголья*, и *мещане*, на вопрос *кого — чего* и *радостей*, и *известий* и т. д. Переходя к прилагательным, мы действительно найдем 2 вопроса, помогающие правописанию (*каким?* и *о каком?*), но что тут дело не в вопросе, а в том изменении места

¹ В этой книге она помещена раньше, см. стр. 33. (Составители.)

ударения, о котором говорилось выше, ясно уже из того, что вместо этих 2-х слов мы с равным успехом можем подставлять и *таким* и *о таком*. Те же трудности правописания прилагательных, которые не разрешаются переменной ударения (см. выше перечень), не разрешаются и вопросами, потому что в *какие, какого, какими, какая, какое* последняя гласная так же недоказуема, как и в *добрые, доброго* и т. д. Наконец, в глаголах «вопрос» вообще только помогает различать самую глагольность, но не ее форму (о вопросах *что делает?* и *что делать?* см. ниже). Из вопросов *что делаешь?*, *что делают?* сами по себе не вытекают ни *ь*, ни *е*, ни *ют*. Далее правописание всех суффиксов и предлогов, слитное и раздельное написание отрицания, различие *не* и *ни* и кое-что другое уж никоим образом не может быть поддержано вопросами, и соответствующих попыток никогда и не делалось. Невозможность ответить на вопрос «суффиксом» ведет к тому, что важные орфографически причастные формы *читаемый* и *читанный* совершенно не могут быть отличены при помощи вопроса от обычных прилагательных. Даже некоторые флексии не отвечают ни на какой вопрос. Так, в сочетаниях, приближающихся к слитным предложениям, вопроса поставить по большей части невозможно: в сочетании *попал в затруднение* нельзя спросить ни *куда попал?* ни *во что попал?*, в сочетании *оставался в нерешительности* нельзя спросить ни *где оставался?*, ни *в чем оставался?* и т. д. Безличный глагол и инфинитив, от него образованный, тоже по большей части не отвечают на вопрос, так что флексии *-тся* и *-ться* совсем не так легко различаются по вопросам *что делает?* и *что делать?*, как это обычно думают. В личных глаголах это, правда, по большей части возможно (хотя тоже не всегда, сравн. тяжеловесность вопроса: «Что делает этот гвоздь? Он *годится*» или: «Что он перестал делать? Перестал *годиться*»), но в безличных почти никогда (предлагаю читателю подобрать вопрос к формам: «Это может *случиться*», «Ему *случится* вскоре быть в городе», «Не *годится* браниться»).

При обучении знакам препинания роль грамматики сильно преувеличена, как это я всегда и везде отстаиваю. Однако пока не разрешено ставить запятой между подлежащим и сказуемым, между управляемым и управляющим словом, между существительным и согласуемым с ним прилагательным (последние два случая с определенными интонационными исключениями) и между глаголом и относящимся к нему наречием, до тех пор за преще н и е ставить здесь запятую может быть обосновано только грамматически, и это настолько очевидно, что не нуждается в доказательствах.

На все это мне могут возразить, что ведь есть же подсознательная работа мысли, есть подсознательные процессы отвлечения и обобщения, которые протекают в нас в отношении правописания при чтении книг и письме. Подобно тому как ре-

бенок, как бы он ни был мало способен к отвлеченному мышлению, усваивает в конце концов без всякого знания грамматики родной язык, даже и наиболее изобилующий формами, и притом усваивает лучше и тверже, чем иностранец, вооруженный множеством грамматик и словарей, так же он может усвоить, скажут мне, и родное письмо, не подозревая о существовании грамматики. В доказательство могут сослаться на то, что некоторые грамматические трудности правописания даются детям чрезвычайно легко и нередко преодолеваются даже детьми, не учившимися грамматике. Так, дети, не знающие ничего ни о прилагательном, ни тем менее о родительном падеже его, могут приучиться писать формы *доброто, синето и т. д.* через *г*, а слова *логово, зарево, здорово, заново* и т. д. через *в*. Очевидно, у них представление о род. п. ед. ч. прилагательного в подсознательной сфере образовалось. Точно так же флексия род. п. ед. ч. сущ-ных мужского рода обычно правильно пишется и при безударности (*города, леса, зуба* и т. д.), и ребенок, совсем не учившийся грамматике, крайне редко напишет: «я вышел из города». Наконец, могут указать на иных писцов доброго старого времени, которые, заделавшись писцами исключительно благодаря красивому почерку и не имея никакого представления о грамматике, путем многолетнего переписывания бумаг, «набивали руку» и в орфографии. Подобного рода возражения не учитывают по-моему следующего:

1) Условия усвоения орфографии практическим путем не те же, что условия усвоения родного языка:

а) ребенок не пишет и не может писать так часто и так много, как он говорит; что касается чтения книг, то оно, действительно, может происходить даже чаще, чем слушание: но тут условия самого восприятия совершенно иные (см. ниже);

б) ребенок не может при каждом неверно написанном слове немедленно встречать то же непонимание, недоумение, переспросы, порой насмешку и т. д., которые он встречает при каждом неверно сказанном слове и которые заставляют его равняться по речи взрослых; чтение и письмо — не разговор;

в) письменный «язык» ни для одного человека в мире не может быть в буквальном смысле «родным» языком, так как он всегда есть язык второй, наслаивающийся на устный; к тому же он по большей части в орфографическом отношении представляет из себя лишь легкое видоизменение устного языка, что делает его усвоение еще более трудным, чем усвоение настоящего второго языка; русский ребенок, говорящий по-французски или по-немецки с бонной, может научиться болтать по-французски или по-немецки (конечно, только болтать, а не говорить) параллельно с усвоением родного языка; но великорусский ребенок, имеющий няньку малороссиянку, никогда не научится говорить по-малороссийски, а будет либо игнорировать

особенности ее речи, либо включит их в свою великорусскую речь, образовав ту или иную степень смешения;

г) самые отличия письменного языка от устного, поскольку дело идет об орфографии, не таковы, чтобы привлекать к себе внимание ребенка; если книга хороша, она понятна и на слух, стало быть для понимания книги ребенку совершенно незначит вглядываться в орфографические трудности; а между тем стремление понять собеседника есть один из важнейших стимулов при усвоении языка практическим путем.

2) Усваивая родной язык, ребенок никогда не усваивает его в точно таком же виде, в каком ему его передают окружающие взрослые. При каждой смене поколений происходят сдвиги языка, и это и есть главная причина изменчивости языка вообще. Если же в жизни литературного наречия эти сдвиги и эта изменчивость сравнительно ничтожны, то причиной тут все те же грамматические сведения, распространение которых в образованных слоях есть неизменный спутник литературного наречия. Таким образом, если мы хотим добиться не только усвоения, но и усвоения в неизменном виде (а это для орфографии условие *sine qua non*), то нам не только для письменного, но и для устного языка рано или поздно придется ввести в школах обучение грамматике. Говорю «рано или поздно», потому что на известный период времени народ может игнорировать культуру языка, живя, так сказать, прежним грамматическим добром; но когда его литературный язык придет от этого в полное расстройство, он принужден будет вернуться к грамматике.

3) Те факты образования подсознательных грамматико-орфографических ассоциаций, на которые указывалось выше, не могут быть обобщены. Они объясняются всегда или сравнительной прозрачностью данного грамматического явления, или огромностью практики (писцы), а по большей частью соединением того и другого. Таких слов, как *логово, зарево*, в языке десятки, а прилагательных — тысячи. *Города, зуба* резко отличаются от *город, зуб* и фонетически и синтаксически, и вот это совпадение двух отличий помогает укорениться подсознательной ассоциации; но стоит только этому совпадению исчезнуть, как появляются ошибки: «у меня много дело», «важное дела» (или даже «важная дела») и т. д. Как на пример особенно трудных в орфографии случаев можно указать здесь на предложные сочетания: *в деревне, к деревне, у деревни* и т. д. Они интересны тем, что значение флексии существительного здесь очень бледно, так как оно при предлоге почти излишне. И действительно, мы видим в народных говорах здесь сдвиги: «у сестре», «к сестры», «с рукам», «с ногам» и т. д. Таким образом, мы здесь имеем наглядный пример того, как средний человек, усваивая даже родной живой устный язык, путает падежи. Можно ли ожидать, чтобы средний ребенок (орфографические гении не в счет) при усвоении мертвой «тени» языка — орфографии, не перепутал их? Столь же

огромную трудность составляет в нашей орфографии различие глагольных *-тся* и *-ться*. Я имею в своем распоряжении фактические доказательства того, что не только у канцелярских писцов, но и у людей с университетским дипломом и с учеными степенями, вплоть до доктора языковедения или доктора славянской филологии включительно, при малейшем ослаблении внимания, легком нездоровье и т. д. проскальзывают подобного рода ошибки. Это показывает, что, даже подкрепив свои подсознательные ассоциации пожизненной грамматической работой, тут нужно быть всё же «на чеку» (сравни еще различие *тоже* и *то же*, *также* и *так же*, *чтобы* и *что бы*, столь затрудняющее всегда грамматических недоучек).

Окончательный мой вывод: полная необходимость обучения грамматике при обучении правописанию.



В ЧЕМ ЖЕ, НАКОНЕЦ, СУЩНОСТЬ ФОРМАЛЬНОЙ ГРАММАТИКИ?

Постановка... вопроса... свидетельствует о том, что в данной области совершается какое-то злое и глубокое недоразумение. (Рец. проф. Л. Булаховского.) «Путь просвещения», 1923, № 3.

I

В последнее время со страниц нашей педагогической печати не сходит вопрос о сущности так называемого «формального» направления в преподавании грамматики и, в частности, о том, совместимо ли с ним изучение смысловой стороны речи. Одни авторы полагают, что сущность «формальной» грамматики (отождествляемой ими в этом понимании с грамматикой научной) заключается в изгнании смысловой стороны из грамматической системы языка, и требуют, чтобы это изгнание было проведено фанатически последовательно¹. Изучение смысловой стороны они допускают лишь вне рамок системы, т. е., в сущности, вне рамок самой грамматики. Другие считают «педагогически целесообразным (выделено мной.— А. П.) в классификацию слов речи по формальному признаку привносить всякий раз также и элемент значения»². Третьи, наконец, справедливо усматривая главную задачу грамматики и как науки, и как учебного предмета, в изучении как раз внутренней стороны речи, ее значений, и, считая невозможным вскрыть даже и самые

¹ См. «Родной язык в школе», 1919—1922, кн. 1-я (2), А. И. Павлович, Между Сциллой и Харибдой. Там же, 1923, кн. 3-я, С. И. Абакумов, Этюды по формальной грамматике. В первой из этих статей мне приписывается печальный почин в деле «блуждания в неуверенной ладье между Сциллой формы и Харибдой логоса», и хотя за мной признается по сравнению с другими авторами «гениальное умение сочетать и семасиологический и формальный моменты», но общий тон оценки напоминает стих Крылова: «Что сходит с рук вора, за то воришек бьют».

² Проф. Н. С. Державин, Основы методики русского языка и литературы в трудовой школе, часть II, преподавание грамматики. Москва—Петроград, 1923.

формы без анализа их значений, объявляют формальное направление ненаучным: «С научной точки зрения, формальное направление не выдерживает критики»¹. Все эти рассуждения, при всей их подчас противоположности и по тенденциям, и по выводам, сходны между собой в 2-х признаках: 1) во всех них «форма» противопоставляется «значению», 2) во всех них понятие «значения» слова берется огульно, без расчленения на различные элементы этого значения (или, во всяком случае, с недостаточно отчетливым расчленением). Те же две черты мы находим и в московской программе 1921 года. Хотя грамматическая часть ее составлена М. Н. Петерсоном и Д. Н. Ушаковым, из которых первый в своем «Очерке»² прямо говорит: «В форме необходимо различать два элемента: звуковой, или вообще внешний, и внутренний (значение)», а второй в своем «Кратком введении» «настойчиво» и «с замечательно яркими иллюстрациями»³ проводит ту же мысль о нерасторжимости звуков и значений, образующих формы слов, однако в самой программе мы читаем (в рубрике 4-го года обучения): «Продолжение грамматических наблюдений 3-го года с прибавлением наблюдений над значением слов». А в объяснительной записке среди целей изучения грамматики находим: «понимание различия между формальной стороной слов и их значениями». И далее: «Кроме звуков, форм слов, отношений слов друг к другу и предложений друг к другу, есть еще очень важная сторона в языке, которую программа предлагает наблюдать: это — сторона значений слов» (выделено мной.— А. П.).

Мне кажется, что такое сбивчивое употребление слов «форма» и «значение», хотя, конечно, и не всегда отражает на себе сбивчивость мысли пишущих, однако всегда производит полную путаницу в умах читающих. И то отклонение от первоначального понимания сущности формального направления, которое наблюдается в последнее время и у друзей, и у врагов его, обязано своим происхождением именно этому сбивчивому словоупотреблению.

Хотя по вопросу о взаимоотношении формы и мысли в языке в литературе уже имеется прекрасная статья Н. Н. Дурново⁴, кратко и ясно выявляющая всю сущность дела, мне кажется небесполезным еще раз остановиться на этой теме с целью углубить и конкретизировать разделяемые мною основные положения этого автора.

¹ «Родной язык в школе», 1919—1923, кн. 1-я (2), «Петроградский съезд преподавателей родного языка и литературы», тезисы доклада Л. В. Щербы. Формальное направление грамматики. См. также рец. Л. Булаховского, цитируемую в эпиграфе.

² М. Н. Петерсон, Очерк синтаксиса русского языка, М., 1923.

³ Оценка Н. Н. Дурново в статье «Что такое синтаксис?», «Родной язык в школе», 1923, кн. 4.

⁴ «Родной язык в школе», 1923, кн. 3-я. В защиту логичности формальной грамматики.

Все мы привыкли видеть в слове такую основную единицу речи, в которой нерасторжимо слиты звуковая и значащая стороны ее. «Слово есть звук или комплекс звуков, имеющий значение отдельно от других звуков и их комплексов, являющихся словами», — учил Ф. Ф. Фортунатов. Но если звуковую сторону слова, несмотря на весь химизм сцепления отдельных звуков между собой, мы легко представляем себе дробящейся на отдельные звуки, слоги, а при случае и грамматические части (корень, префиксы, суффиксы, инфиксы), то расщепление значения слова на части представить себе довольно трудно. Здесь нет ни пространственного разделения на части, как в материальном мире, ни временного, как в протекающих перед нами процессах этого материального мира (в том числе и в процессах звучания и произнесения слов). Разве можно тут что-либо измерять, разве может тут быть «больше» и «меньше»? А там, где нет «больше» и «меньше», разве могут быть «части» и «целое»? Именно этой трудностью перенесения данных внешнего опыта на опыт внутренний и объясняется вся путаница в вопросе о «форме» и «значении». А между тем эта трудность должна быть преодолена при первом же подходе к грамматике. Грамматика начинается только там, где не только звуки, но и значение слова признается нецельным, разложенным, расщепленным на отдельные элементы, которые по аналогии с материальным миром и с соответствующими звуковыми отрезками слова приходится называть «частями значения слова».

Что «части» эти реально существуют в нашей мысли, хотя и в подсознательной ее стороне, доказывается следующими фактами:

1) Во всех языках, имеющих формы слов, всегда и везде непрерывно происходит процесс образования новых слов путем комбинирования элементов прежних слов. Комбинировать же те или иные элементы мы можем, только имея их в своей психике именно как элементы, т. е. в их отдельности. Если мы говорим *использóвывать, осовременивание* и т. д., то мы, очевидно, отвлекли от существующих слов части *использ-, -овыва-, о-, -современ-, -ивание* и т. д. Что части эти отвлекаются всякий раз с их особым, только им одним принадлежащим значением, ясно из того, что, например, *использóвываю* мы говорим тогда, когда нам хочется выразить настоящее время или многократность, и нам не годится значение будущего времени и однократности, заключенное в слове *использую*, и т. д.

2) Так же непрерывно происходит в языке образование новых форм по образцу прежних: *местов, делов, офицерá, договорá, площадьá* и т. д. И это образование тоже никогда не происходит бессмысленно, т. е. человек не может вместо *мест* образовать «месты́» (другой падеж!), или «местая», «местое» (другая часть речи!), а только *местов* по аналогии с *столов, домов* и т. д.

Если же один падеж и становится иногда на место другого в том же порядке аналогии, то на это всегда есть свои смысловые причины. Точно так же тот, кто, впервые услышав слово *кенгуру*, образовал к нему «кенгура», «кенгуры» и т. д., очевидно, понял это *у*, как признак винительного пад. ед. ч., осмыслил его в фразе с прямым дополнением (напр.: «я купил кенгуру») и затем, по требованию смысла, стал переделывать это окончание на окончания других падежей. Ясно, что в его уме существовали эти частички *у, а, ы* и т. д. со значениями винительного, именительного, родительного и т. д.

3) При дефектах речи и обмолвках мы часто путаем не только звуки и слоги (какие-нибудь «мело маста» вместо *мало места*, «босака» вместо *собака* и т. д.), но и грамматические части. Всем известны анекдоты о рассеянных профессорах, говорящих: «понедельница», «пятник» и т. д. Мне самому случилось раз в состоянии усталости задать ребенку вопрос: «Как у нас зимой, день длиннее ночи, или ночь длиннее *дени?*» Ничто так ярко не выявляет психологической отдельности грамматических элементов слов¹, как именно это их перепутывание. И опять-таки даже и это перепутывание происходит всегда осмысленно: мы никогда не перепутываем таких грамматических частей, которые бы не имели ничего общего между собой по значению. Так, например, обмолвка «ночь длиннее *денью*» была бы невозможна.

Что всякое такое дробление слова есть дробление словое, ясно и из того, что с чисто фонетическим делением на слоги оно на каждом шагу перекрещивается: *глу-би-на* и *глубин-а*, *по-дра-зу-ме-вать* и *под-разум-е-ва-ть* и т. д.

Наконец, весьма поучительно для решения этого вопроса сравнение однозвучных по окончанию, но не одноформенных слов. Сравнивая такие ряды, как: *вода, земля, города, края, беря, неся* или: *читай, валяй, каравай, май*, мы ясно ощущаем неоднородность заключенных в них слов, и притом неоднородность грамматическую, т. е. нас поражает не разница, положим, между чтением и караваем самим по себе, а какая-то другая. Эта другая разница может, очевидно, относиться только к окончанию *ай*, которое здесь внутренне различно, т. е. имеет различные значения.

Итак, слово, в огромном большинстве языков и в огромном большинстве случаев по значению не едино. Это — конгломерат многих, и даже разнородных, как увидим ниже, значений. Но конгломерат этот — интегрально-дифференциальный. Это не простое множество, не простая сумма слагаемых, а множество в единстве, или вернее, единство во множе-

¹ Кстати сказать, и чисто фонетических элементов, как видно из предыдущих примеров. Только для простоты я здесь и в дальнейшем говорю о «звуках», а не о представлениях звуков (фонемах).

стве. Все грамматические части слова связаны между собой и по звукам и по значению теснейшим образом. Недаром так трудно представить себе значение слова разорванным на части. И с известной точки зрения, тоже совершенно научной (так называемой «лексической», а не «грамматической»), мы вправе говорить о едином значении слова.

Таким образом, слово оказывается единством как бы на два фронта, или в двух направлениях: 1) единством звуков и значения, 2) единством входящих в него грамматических элементов. Оба единства пронизывают друг друга, т. е. в каждом из грамматических элементов сохраняется основное единство звука и значения. Можно условиться представлять себе графически первое единство в вертикальном направлении:

звуки

значение

а второе в горизонтальном:

грамм. элем. <i>а</i>	грамм. элем. <i>б</i>	грамм. элем. <i>в</i>
-----------------------	-----------------------	-----------------------

Тогда все единство, вместе взятое, представится как:

звуков. элем. <i>а</i>	звуков. элем. <i>б</i>	звуков. элем. <i>в</i>
-----	-----	-----
значение <i>а</i>	значение <i>б</i>	значение <i>в</i>

Остановимся подробнее на горизонтальных связях этой схемы, не упуская, конечно, ни на мгновение из виду и вертикальных связей, потому что и обнаружить-то горизонтальные ряды можно только по соотношению с вертикальными: звуковые элементы по значениям, а значения по звуковым элементам.

Сперва о верхнем горизонтальном ряде — о звуковых элементах. Схема передает соотношение между ними весьма неточно. Во флективных языках, к которым принадлежит и наш язык, грамматические звуковые элементы не только следуют друг за другом, как рисует эта схема, но и врастают друг в друга в таком сложном порядке, что «вынуть» один из другого по большей части нет ни малейшей возможности. Возьмем слово *вада* (орфографическое *вода*). На первый взгляд кажется, что оно легко дробится на грамматические элементы *вад-* и *-а*. Но на самом деле это не так просто. Сравнивая слова: *вад'э*, *вóду*, *вот* (род. мн.), *вóднэй*, *вадавоз*, *вад'иной*, *вэдинистэй* (орфографически *воде*, *вод*, *водный*, *водовоз*, *водяной*, *водянистый*), замечаем, что значение прозрачной жидкости без цвета и без запаха как элемент значения целого слова одинаково свойственно всем им. Следовательно, значение это может быть связано только с теми звуковыми элементами, которые есть во всех этих словах, т. е. не с *вóд-*, не с *вóт-*, не с *вад-*, не с *вад'-*, не с

вэд- и не с *вэд'* - в отдельности, а с неким эксцерптом из всех этих элементов, с неким как бы алгебраическим «корнем», извлеченным из них, что схематически можно представить так:

$$в + (ó \text{ или } а \text{ или } э) + (д \text{ или } д' \text{ или } т).$$

Это и будет первый звуковой грамматический элемент слова «вада» (как и всех остальных этих слов). Соответственно и те элементы значения, которые связаны со вторым элементом его (*-á*), войдут в связь уже не с одним этим *-á*, а со всем тем, что останется в слове после «извлечения корня», что можно представить так:

á + раскрытие скобок 1-го элемента в пользу *а* и *д*.

Это и будет второй элемент слова. Подобным же образом слово «висна», по соотношению со словами: *в'обсну*, *в'эшн'эй*, *вис'эн'н'эй*, разложится на следующие 2 элемента:

1) *в'* + (*и* или *о* или *э*) + (*с* или *с'* или *ш*) + (отсутствие звука или *э*) + (*н* или *н'*).

2) *á* + раскрытие скобок 1-го элемента в пользу *и*, *с*, отсутствия вставного звука и *н*.

Мы видим, что в каждом из этих слов их 2 элемента пронизывают друг друга на всем протяжении слова, и говорить о «распадении» слова на «части» можно, в сущности, только весьма условно. Особенно ярко сказывается эта слитность на таких фактах, как *воде*, *весне*, где расщепление происходит как бы внутри отдельных звуков: само по себе *д* в слове *воде* принадлежит 1-й части, но мягкость его относится уже к примете дательного падежа, т. е. ко 2-й части.

Если мы возьмем слово, состоящее из 3-х и более грамматических элементов, то там все элементы окажутся настолько же спаянными между собой. Так, в слове *вади́ца* часть *вад-* обязана своим *а* ударности суффикса *-иц-* (иначе было бы *во́дица* или *вэдица́*), а сам суффикс *-иц-* обязан своим *ц* флексии *-а*, потому что тот же суффикс в словах мужского рода всегда звучит, как *-ик-* (*ученик* — *ученица*, *старик* — *ста́рица* и т. д.).

Заметим себе заранее всю сложность этой группировки, чтобы понять, почему наука часто не называет грамматических элементов слова «частями», а предпочитает более трудный термин (которым в дальнейшем буду пользоваться и я): «принадлежности». Все, что «принадлежит» в звуках слова какому-нибудь одному элементу значения (или какой-нибудь одной группе их, см. ниже), будет грамматической принадлежностью слова. Так, в слове *вода* две «принадлежности», в слове *водица* — три, и т. д.

Теперь обратимся к нижнему горизонтальному ряду основной схемы, к элементам значения слова. Здесь мы найдем не меньшую спаянность. Прежде всего мы видим, что целый ряд значений, порой даже совершенно разнородных, может сливаться

ся в одном звуковом элементе. Так, в слове *вода* в его конечном *а* (в соединении с ударностью и с соответствующей модификацией предыдущего элемента) слиты следующие главные значения: 1) общей предметности (которую надо отличать от специфической предметности самого представления о прозрачной жидкости без цвета и запаха, ибо то же представление могло бы попасть и в непредметную категорию: *водяной, водянистый* и т. д., а, с другой стороны, общая предметность может облекать собой и непредметные представления: *дума, воля, тоска, время* и т. д.); 2) единичности (единственное число); 3) безотносительности к другим предметам речи — мысли (имен. падеж; значение это чисто отрицательное, но ввиду того, что все другие формы всегда означают какое-либо отношение к другим словам и предложениям, эта форма получает свое специальное значение безотносительности); 4) какой-то символической связи с существами женского пола (женский род). Здесь мы имеем известную непараллельность звуковых и значащих элементов слова (на 1 звуковой — 4 значащих), объясняющуюся тем, что значения создаются всегда целыми рядами однородных в каком-либо отношении слов: значение падежа создается здесь рядом *вода — стол — окно — путь* по сравнению с рядами *воды — стола — окнá — пути; воде — столу — окну — пути* и т. д., значение числа создается рядом *вода — стол — окно — путь* по сравнению с рядом *вóды — столы — óкна — пути*, значение предметности — всеми этими рядами по сравнению с рядами *водный, водянистый, белый, красный, белого, красного* и т. д.¹ Но этого рода спаянность в сущности чисто внешняя, так как спаянные элементы могут быть и совершенно разнородны (такowymi являются здесь, например, значения падежа, числа и рода). Для нас важнее здесь факты внутреннего сцепления отдельных элементов значения слова. Возьмем слова *умнею, глупею, бледнею, зверею, совею* и т. д. В них мы имеем живой суффикс *-эй-* (орфогр. *е* перед гласной буквой), с помощью которого можно всегда образовывать новые слова. Можно при случае всегда сказать *большевею, меньшевею, оранжевею, пурпуровею, фиолетовею* (может быть, эти слова и фактически встречались уже в литературе, — я этого не знаю, но это и не важно в данном случае). Можно даже (в редких случаях) сказать *столею, стаканею* в смысле: делаюсь столом, стаканом. Но совершенно невозможно сказать: «*ходею*», «*бежею*», «*сидею*», «*стоею*», «*лежею*». Почему это? Вдумываясь в значение принадлежности *-эй-*, находим, что она обозначает приобретение того качества или превращение в тот предмет, которые выражены в предыдущей принадлежности (иногда и просто проявление качества, например, «на горах белеют снега»). Ясно, что если в пре-

¹ Другой важный случай непараллельности звуков и значений — это так называемая отрицательная форма. См. мой «Русский синтаксис», стр. 2.

дыдущей принадлежности выражены не качеством и не предметом, то принадлежности *-ей-* здесь делать нечего. Таким образом, здесь самая сущность значения одного элемента такова, что может сочетаться только с определенным значением предшествующего элемента. Или возьмем, например, различные суффиксы уменьшительности (*-ик, -иц, -чик, -очек, -ок* и др.). По самому значению своему они больше подходят к конкретным значениям предыдущих элементов, чем к отвлеченным. Такие образования, как *убежденьице, самолюбьице, идеальчик, любвишка*, реже в языке, чем такие, как *платьице, стульчик, пальтишко*. От многих отвлеченных существительных совсем не употребляются уменьшительные (например, *разум, воля, чувство, вера, радость, печаль, весна, осень, лето, тепло, стужа*, все существительные с суффиксами *-изна, -ость*), тогда как от конкретных существительных их почти всегда можно образовать. Причина понятна: предмет легче представить себе уменьшенным, чем признак или явление, особенно если это явление психическое. Подобным же образом флексии дательного падежа существительного, хотя потенциально присущи, конечно, каждому существительному, но фактически гораздо чаще употребляются от существительных, означающих людей и животных, чем от всех остальных. Если мы вспомним глаголы, управляющие дательным падежом (давать, помогать, вредить, льстить, мстить, подражать, потворствовать, молиться, клясться, обещать, нравиться, надоедать, опротиветь, угождать и др.), то увидим, что для всех их наиболее подходящими объектами (а для некоторых даже единственно подходящими) являются так называемые «одушевленные» предметы (сочетания с предлогом *к* оставляю здесь в стороне). Напротив, значение орудия, заключенное, между прочим, во флексии творительного падежа, больше подходит к неодушевленным предметам. Возьмем еще слова: *желток, белок*. Первая принадлежность этих слов означает определенный цвет, вторая означает «предмет, обладающий этим цветом», третья (здесь по звукам отсутствующая, так называемая «отрицательная») — общую предметность, единичность и т. д. Но где же та принадлежность, которая обозначает «желтое (или белое) вещество *яйца*»? Что у суффикса *-ок* не может быть такого специфически «яичного» смысла, ясно из того, что смысл всякого суффикса общий, а это значение является только в этих двух словах русского языка. В принадлежностях *желт-, бел-* тоже никакого указания на яйцо нет. Очевидно, этот смысл создается только индивидуальным соединением именно этих 2-х принадлежностей и не относится ни к одной из них в отдельности. Подобным же образом *синяк* обозначает не просто что-то синее и даже не синий предмет, а синее пятно на коже, вызванное приливом венозной крови, *краснуха* не просто красный предмет и даже не просто красную сыпь, а определенную болезнь, *варенуха* не просто вареную пищу, а опреде-

ленное кушанье и т. д., причем элементов этой специализации мы не найдем ни в одной из принадлежностей слова, а только в их соединении. Даже в нашем первоначальном примере — *вода*, — которого я здесь избегал ввиду его малой характерности в данном пункте, можно найти признаки спаянности значений. Так, значение лечебной минеральной воды, присущее, между прочим, первой принадлежности этого слова, охотнее соединяется со значением множественного числа во второй принадлежности, чем единственного; «он пьет воды», означает всегда и везде лечебную воду, тогда как фраза «он пьет воду» только в подобающей обстановке может быть понята в этом смысле (хотя при прибавлении подходящего прилагательного: «он пьет Киссингенскую воду» смысл делается уже и в единственном числе непременно специальным, так что никто не подумает, что дело идет о простой воде из Киссингенского водопровода). Наоборот, тот увеличительно-собирательный оттенок, который мы находим в значении множественного числа, в сочетании «воды Северного океана» тесно связан с вещественным характером значения первой принадлежности слова. Если же мы возьмем производное слово *водяной*, то здесь спаянность выступит в одном из значений всего слова в полном блеске: значение водяного демона является только при комбинации всех 3-х принадлежностей этого слова, не принадлежа ни одной из них в отдельности.

Таким образом, относительно значений отдельных принадлежностей в слове мы можем сделать пока два вывода:

1) значения эти всегда находятся в теснейшем взаимодействии;

2) в некоторых случаях в общем значении слова есть такие элементы, которых нет ни в одной из его принадлежностей.

Теперь мы должны перейти к вопросу о принципиальной разнородности значений отдельных принадлежностей в слове, вопросу чрезвычайно трудному, но зато обещающему привести нас в своем решении к точному определению задач грамматики.

Сравнивая значение 1-й принадлежности слова *вода* (прозрачная жидкость без цвета и запаха) со значениями 2-й принадлежности (предметность, единичность, безотносительность и др.), находим между первым и вторыми резкую разницу. Первое гораздо конкретнее, уже, специфичнее, вторые — отвлеченнее, шире, общее. Это соответствует и внешнему факту распространенности той и другой принадлежности в языке. Принадлежность *вод-* (с ее разновидностями) имеется в десятке, много двух десятках русских слов, принадлежность *а* в тысячах слов. Следя за модификациями значений или за так называемыми «частными» или «производными» значениями (а на такую модификацию способно всякое значение языка, потому что оно по самой природе своей есть нечто по-

движное, изменчивое), находим, что первое значение при всех своих видоизменениях сохраняет свои черты, вторые значения — свои. Так, значение «прозрачной жидкости без цвета и запаха» может модифицироваться в значения: 1) больших масс этой жидкости, покрывающих сушу («корабль держался на воде», «водяное пространство», «вода и суша»); 2) лечебной минеральной воды (см. выше); 3) всей той местности, в которой находятся лечебные минеральные источники («он провел месяц на водах»); 4) жидкости, скопляющейся в теле при водянке («больному пустили воду»); 5) прозрачности кристалла («бриллиант чистой воды»); 6) бессодержательности («в этом произведении много воды»). Значение безотносительности, заключенное во флексии именительного падежа, может тоже модифицироваться в значение: 1) экзистенциальности («Вечер. Сад. Газон. Кусточки»¹); 2) назывательное (вывески, названия книг); 3) произведения признака (подлежащее); 4) звательное. Значение единичности, заключенное в той же флексии, как флексии числа, всегда модифицируется в подобных словах, в связи с вещественностью специального их значения; оно превращается или в значение небольшого количества («вода в луже», нельзя сказать «вóды в луже»), или в значение безразличия по отношению к количеству («вода потока холодна», «вóды потока холодны», первое выражение означает воду в любом количестве, хотя бы ведро или стакан, почерпнутые из потока, второе — значительное количество воды сообразно размерам самого потока), или в значение отдельного сорта воды («прохладительные вóды: сельтерская вода, содовая вода» и т. д.). Мы видим, что все модификации конкретного значения сохраняют свою сравнительную конкретность, все модификации абстрактных значений — свою абстрактность. Далее, ассоциации, в которые вступает слово *вода* по этим 2-м своим принадлежностям, совершенно различны. Уже не говоря об основных рядах ассоциаций, создающих самое членение (*вода, воды, воде* и т. д.; *вода, спина, гора* и т. д.), все ассоциации по первой принадлежности будут так называемые словарные (*море, океан, река, поток, ручей, жидкость, прозрачный, чистый, кристальный, зеркальный, мутный, бурный* и т. д.), все ассоциации по второй принадлежности — грамматические (*спина, гора, рука, спины, горы, руки* и т. д.). Все это указывает на глубокое различие в природе той и другой принадлежности слова *вода*, и всё это приводит нас в конце концов к разделению самой науки о языке на 2 ветви: семасиологию и грамматику. Первая занимается изучением принадлежностей типа *вод-*, или так называемых материальных, вещественных, вторая — принадлежностей типа *-а (вода), -иц- (водица)*, или так называемых формальных. Разделение это, к сожалению, еще не окончательно

¹ Андрей Белый, *Золото в лазури*.

признано в науке. Некоторые ученые понимают грамматику расширенно, включая в нее не только всю фонетику, но и всю семасиологию. При таком понимании грамматика совпадает вообще с языковедением, и кроме нее в языковедении может оказаться разве только отдел о родстве языков и языковая география¹. Другие ученые, напротив, стремятся выделить из грамматики всё ее внутреннее содержание и отнести все грамматические значения к общему учению о «значениях», к семасиологии. Такие ученые озаглавливают часто свои чисто грамматические труды совершенно неверными кличками: «К семасиологии родительного падежа», «К семасиологии глагола» и т. д. К какой невероятной путанице это приводит, мы видим как раз на современных школьных спорах, которые, несомненно, отражают на себе неудовлетворительное состояние разработки некоторых общих вопросов языковедения. Целью настоящей статьи и является: 1) подчеркнуть еще раз необходимость дифференцировать понятие «значения слова» («значение целого слова», «значение материальной принадлежности», «значения формальных принадлежностей»); 2) обосновать на этой дифференциации и формулировать более точно, чем это до сих пор делалось, различие между семасиологией и грамматикой.

Мы видели, что все принадлежности слова всегда вступают между собой в тесное взаимодействие. Спрашивается, где же должно изучаться это взаимодействие, если «слово» поделится между 2-мя науками? Для меня в этом пункте не может быть никаких сомнений. Ясно, что взаимодействиями должна заниматься та наука, которая устанавливает самое членение слова, т. е. грамматика. Таким образом, и материальная принадлежность слова по ее соотношению с формальными должна входить в грамматику, и необходимо соответственно расширить традиционное определение этой науки: грамматика (пока, в этой главе, поскольку речь шла только о слове, а не о словосочетании, имеется в виду только морфология, но определение синтаксиса будет вполне аналогично) изучает формальные принадлежности слов и их взаимоотношения между собой и с материальными принадлежностями.

С другой стороны, мы видели, что значение целого слова сплошь и рядом включает в себе такие элементы, которые нельзя приурочить ни к одной из его принадлежностей. Где же они должны изучаться? Само собою разумеется, в той науке, которая вообще не заведует членением слова, которая берет от грамматики в готовом виде материальную принадлежность и изучает ее безотносительно к другим принадлежностям — в семасиологии. Кроме того, необходимо учесть присутствие

¹ Образчиком такого понимания является известная книга Ries'a «Was ist die Syntax?».

в языках большого количества бесформенных полных слов (частичные слова все войдут в синтаксис, см. 2-ю часть статьи), значения которых вообще не могут попасть в грамматику. В результате задачи семасиологии определяются так: она изучает значения материальных принадлежностей слов относительно к их формальным принадлежностям и значения целых слов, поскольку в них не различаются материальный и формальный элементы.

Таким образом, взяв для примера слово *водяной* и представив его схематически¹:

в э д	и н	о й
1) прозрачная жидкость без цвета и запаха. 2) значительные массы этой жидкости, покрывающие землю и т. д. (всего 7 знач., см. выше).	1) состоит из... 2) принадлежит к... 3) относится к...	признак, относящийся к единичному, независимому и состоящему в символической связи с мужским полом предмету.

дух, живущий, по народному поверью, в водах рек, озер и т. д.

можем сказать, что семасиология занимает ту часть схемы, которая отграничена двойной чертой, а грамматика — всю остальную поверхность схемы.

Эти определения нуждаются в нескольких примечаниях:

1) В отличие от Фортунатова я намеренно говорю не о «формах слов», а о «формальных принадлежностях» их. И это потому, что я исхожу из фортунатовского определения формы слова, как «способности» его распадаться в сознании определенным образом. Мне кажется, что, определив форму как «способность» слова, нельзя далее определять грамматику как науку о формах, так как такое учение о «способностях» слов было бы или слишком обще (наука об общих причинах, создающих формы, что ли) или, если сюда включаются и все результаты проявления этих способностей, обнимало бы собой и изучение материальных значений (как одного из результатов распада слова). Я думаю, что в определении грамматики Фортунатов сдвигал понятие формы несколько в другую сторону, конкретизировал его, приближая к понятию «слова, имеющего форму». Вообще надо заметить, что понимание формы как «способности» при конкретном применении вызывает немало затруд-

¹ Звуковые элементы за неимением места представлены упрощенно.

нений. Так, в случаях, когда одна и та же формальная принадлежность имеет несколько разнородных значений (см. выше значение флексии *-а* в слове *вода*; этот случай надо отличать от модификаций одного и того же значения, например родительного принадлежности и родительного разделительного: *дом отца* и *пуд сена*), может возникнуть вопрос: сколько же тут «форм»? С одной стороны, принято говорить о формах числа, падежа, рода и т. д. С другой стороны, в слове *вода* видят одну форму, форму на *-а*, определяя ее как форму именительного падежа единственного числа женского рода. Понимание формы как «способности» не выводит нас из затруднения: мудрено решить, сколько в слове *вода* способностей распадется на материальную и формальную принадлежности. Аналогичное затруднение представляется и при противоположных условиях, когда с одним и тем же формальным значением связано несколько разных звуковых элементов (*водой* и *воду*, *поздней*, *позднее* и *позже*). Вследствие трудности сосредоточивать внимание на значениях и сравнительной легкости звуковых наблюдений, ученые (а тем более педагоги) склонны вести счет формам по звуковым элементам и тем принижать элемент значения. Зародыши такого сдвига понятия формы можно найти уже и у самого Фортунатова, и одним из таких зародышей я считаю непригнанность определения грамматики к определению формы. Думаю, что грамматика, как и другие отделы языковедения, не есть наука о «способностях» слов, а есть наука об определенных языковых фактах. Такими фактами являются формальные принадлежности слов в их отношениях друг к другу и к материальным принадлежностям. А факты эти, конечно, суть проявления соответствующей общей способности слов, вернее, нашей способности сознавать их.

2) Между семасиологией и грамматикой при таком понимании получается некоторая непараллельность: грамматика изучает и звуки, и значения, семасиология — только значения. Но это потому, что формальное членение слова исчерпывает звуковую сторону дела настолько, что семасиологии тут больше делать нечего. В качестве материальных носителей своих значений она берет те остатки звуковой массы слов, которые получаются после вычета всех формальных элементов. В тех же случаях, когда она изучает значения целых слов, ей тоже нет надобности изучать звуки.

3) Самая противоположность материальных и формальных значений, на которых основано все это деление, может оспариваться. Так, можно указать, что в словах *вещь*, *предмет* материальная принадлежность может быть ничуть не более «материальной» по значению, чем принадлежности существительных в их отличиях от прилагательных и глаголов (сравни выражения: *предмет разговора*, *предмет мысли*, *время — вещь такая, которую с глупцом не стану я терять*, и так далее), что в словах

единство и *множество* материальные принадлежности означают буквально то же, что и формальные в формах единственного и множественного числа, что в слове *два* материальная принадлежность означает то же, что формальная в формах двойственного числа (а в языках, где последние обозначают только *парность*, она даже отвлеченнее формальных), что в словах *величина* (в математическом смысле), *бытие*, *субстанция* и т. д. материальные принадлежности по отвлеченности не уступят формальным, что, наконец, в *местоименных* словах наших материальные принадлежности уже совершенно не «материальны», так как обозначают только отношение говорящего к предмету речи. Хотя все этого рода факты и представляют из себя несомненное меньшинство в языке и хотя все они, кроме местоимений, неразрывно связаны с конкретными значениями тех же слов (сравнивая *предмет* как нечто осязаемое или как любимое существо, *предмет* страсти, *вещь* как мебель, домашняя вещь и т. д.), однако различие материального и формального действительно не могло бы быть положено в основу разделения материала науки, если бы между принадлежностями слов не было такого принципиального различия, которое помогло бы в *каждом* отдельном случае отнести факт в ту или иную рубрику. К счастью, такое различие есть и оно абсолютно, но так как оно само по себе не обуславливает различия в значениях (хотя, несомненно, и связано с ним), то я его до сих пор не касался. Я имею в виду то различие, в силу которого «материальная» принадлежность всегда (и на этот раз уже без исключения) является *основной* принадлежностью слова, а «формальные» — *добавочными*, *сопутствующими* принадлежностями. Это различие, по существу, — чисто *синтаксическое* (в широком смысле слова). Оно указывает на такую связь элементов слова, при которой один из них *подчиняет* в нашем сознании другие, выступает по сравнению с ними на *передний* план, является *главным*. Если слово, имеющее форму, приравнять к предложению (а принципиального различия тут нет, так как и слово и предложение суть интегрально-дифференциальные единства, и разница между ними только в степени сложности и способах сложения), то материальную принадлежность можно назвать *подлежащим* этого микроскопического предложения. Она определяется всеми другими принадлежностями, а сама не определяет ни одной из них. Потому-то она и *одна* всегда в слове (сложное слово можно приравнять к предложению с 2-мя подлежащими). Нет надобности доказывать, что в слове *водица* элементы *иц* и *а* определяют элемент *вод*, а не наоборот. Перевес последнего над первым так велик, что первые мы *едва замечаем* в слове, и этим-то перевесом и объясняется то всеобщее забвение формальных значений слов, с которого я начал статью. Несомненно, что и самый термин «форма» возник, как образное выражение для того факта созна-

ния, в силу которого в ряде слов что-то нам представляется главным, субстанциальным, существенным, а что-то другое — добавочным, акциденциальным, случайным (*вода — воды — воде* и т. д. кажутся изменениями части *вод-*, а *вода — спина — река* и т. д. не кажутся изменениями части *-а*). Однако этот образ, в сущности, довольно несовершенен. Он не покрывает сравниваемых понятий. Форма и материал не то же, что акциденция и субстанция, и отношение тут может быть даже и обратным. Отсюда замена термина для «материальной» принадлежности (где сравнение особенно хромает) терминами «основа», «основная принадлежность». И, собственно говоря, второй термин точнее первого. Но тогда пришлось бы выкинуть термин «форма». Я нахожу в высшей степени непоследовательным говорить об «основных» и «формальных» принадлежностях. Одно из двух: или «основные и добавочные», или «материальные и формальные». Во внимание к укоренившейся по отношению к термину «форма» традиции я избрал второе.

II

Перехожу к словосочетанию. Под словосочетанием буду понимать, вслед за Фортунатовым, сочетание двух или нескольких слов, объединенных и в речи и в мысли. Таким образом, в отрезке: «Чуден Днепр при тихой погоде, когда вольно и плавно мчит сквозь леса и горы полные воды свои!» словосочетаниями явятся: и весь отрезок, и части его: «чуден Днепр при тихой погоде», и «когда вольно и плавно мчит сквозь леса и горы полные воды свои», и части этих частей, как «чуден Днепр», «чуден при тихой погоде», «вольно и плавно мчит», «плавно мчит» и т. д. Но не будут словосочетаниями здесь такие отрезки, как «Днепр при тихой погоде» (считаю невероятным отнесение здесь слов «при тихой погоде» к слову «Днепр»), «когда вольно», «горы полные», потому что здесь слова соединены только в речи, но не в мысли (в другой связи, конечно, и эти сочетания слов могли бы быть словосочетаниями, например, подпись под картиной: «Днепр при тихой погоде» или «горы, полные минералов»). Словосочетание — тоже единство, и тоже интегрально-дифференциальное. Нет такого словосочетания, которое составляло бы простую сумму входящих в него слов и значений. Это вытекает из самого определения словосочетания («объединенность в мысли» не может не быть интегральной). Следовательно, и здесь в значении есть «целое» и «части». Только здесь, в противоположность слову, «части» больше бросаются в глаза, чем «целое». Но что это «целое» реально существует в нашей психике, легко доказывается теми затруднениями, которые испытывало человечество при расчленении письменной речи на слова (во всех древних надписях и рукописях слова пишутся слитно во всю строку) и которые испытывает современный ребенок или неграмотный взрослый при обу-

чении письму-чтению. Грамотность вытесняет из нашей памяти эти цельные «значения» словосочетаний, но что они когда-то носились перед нами и носятся и сейчас в подсознательной сфере, в этом не может быть сомнений.

Однако полной аналогии между словом и словосочетанием как единствами нет. В способах самого членения единства на составные элементы есть существенные различия. Так, элементы слова недоступны перестановке: вместо *водица* нельзя сказать «ицвода», «аицвод», «водаиц» и т. д. (исключения крайне редки, и о них можно здесь не упоминать.) Напротив, слова как элементы словосочетания в большей или меньшей степени могут переставляться (в русском языке максимально, например, в словосочетании «Я вчера вечером пришел домой» можно сделать более ста перестановок). Далее, известные ритмико-мелодические построения речи возникают только в словосочетании и по существу дела невозможны в отдельном слове. Наконец, то вращание одних элементов в другие, которыми замечательны слова флективных языков, отсутствует между элементами словосочетаний как раз тех же языков (впрочем, в ритмико-мелодической стороне словосочетания, изученной пока еще наименее, это вращание наблюдается в полной мере). Все это заставляет нас рассмотреть вопрос о членении словосочетания отдельно. Только и тут не надо забывать, что речь пойдет не о «частях» в собственном смысле слова, а о «принадлежностях», т. е. о таких отдельных элементах звуковой стороны словосочетания, которые соответствуют определенным элементам значащей стороны того же словосочетания. И тут, поскольку мы остаемся в пределах грамматики, необходим основной принцип ее: значения по звукам — звуки по значениям.

На первый взгляд может показаться, что элементы значения словосочетания всецело даны в значениях отдельных слов. Ведь «слова́» — именно значащие единицы нашей речи, а не фонетические. Но на самом деле это не совсем так. Не забудем, что словосочетание — единство, что в нем, стало быть, должны быть такие элементы, которых нет ни в одной из слагающих его частей в отдельности, что именно они-то и должны изучаться в словосочетании как таковом — и мы поймем, почему членение словосочетания на «принадлежности» лишь частично совпадает с делением его на слова.

Итак, какие же существуют отдельные соответствия между звуковой стороной словосочетания и его значением? — Начну с того, чего в отдельных словах совсем нет:

1) Как мы видели, слова в словосочетаниях могут менять место. Всякая такая перемена связана с переменной значения всего словосочетания, хотя бы и еле ощутимой. «Чуден Днепр при тихой погоде» — «Днепр чуден при тихой погоде» — «при тихой погоде чуден Днепр» — «при тихой погоде Днепр чу-

ден» — непосредственное самонаблюдение говорит нам, что мы воспринимаем все эти сочетания не одинаково, что какая-то тонкая разница (которую принято называть стилистической) здесь существует. Не будем углубляться по существу в эту разницу (которая порой бывает очень тонка, а порой и очень груба, например, при счетном обозначении количества времени: «пять часов» и «часов пять»). Нам достаточно того, что она всегда есть, чтобы иметь право признать в каждом словосочетании особую принадлежность: порядок слов.

2) Каждое словосочетание произносится всегда с какой-нибудь определенной ритмомелодией. И при этом нет такого словосочетания, которое не могло бы менять этой ритмомелодии, которое произносилось бы всегда одинаково (сравн. вопросит. и утвердит. интонацию, которая у нас может быть при всяком словосочетании). Эта перемена опять-таки всегда связана с переменой значения всего словосочетания, хотя бы и еле ощутимой. Следовательно, мы вправе выделить еще одну принадлежность словосочетания — ритмомелодию его.

3) Отдельные слова в словосочетании могут получать по отношению к другим словам такое же добавочное, сопутствующее значение, какое имеют в форменных словах формальные принадлежности по отношению к материальным. Так, в словосочетании *в воде* слово *в* обозначает только то пространственное отношение, которое заключено, между прочим, в значении флексии предложного падежа — *э* (орфорг. *e*), в словосочетании «был болен» слово *был* обозначает только то сказуемое отношение, которое заключено в глагольном суффиксе прошедшего времени (*болел*), в словосочетании «самый белый» слово *самый* обозначает только тот оттенок, который заключен в суффиксе прилагательных *-эйш-* (*белейший*) и т. д. Такие слова, взятые отдельно, или ничего не значат, или значат нечто совершенно иное (как *был* в смысле «существовал», «находился», *самый* в смысле *ipse*), являясь в этом случае уже, в сущности, другими словами. Ясно, что значения всех этих слов, проявляющихся только в словосочетании, составляют важную сторону значения всего словосочетания. И следовательно, мы можем выписать еще одну принадлежность, правда не всех, но многих словосочетаний: служебные слова.

4) Существуют слова в нашем языке, правда немногочисленные, которые, если их рассматривать отдельно, обладают только материальным значением (т. е. аналогичным тому значению, которое в формальных словах заключено в корне): *пальто, кенгуру, вчера, сплошь* и т. д. Эти слова в словосочетаниях тоже оказываются разложимыми по значению на элементы, какие мы находим в форменных словах. Так, в словосочетании «он был без пальто» мы ясно сознаем в слове *пальто*, кроме значения известной разновидности верхнего платья, еще и значение родит.

падежа единствен. числа существительного, в словосочетании «вчера приехал» в слове *вчера*, кроме значения предыдущего дня, еще и значение отношения этой даты к факту, выраженному словом *приехал*, и т. д. Здесь не место углубляться в причины этой новой непараллельности звуков и значений (см. мой «Русский синтаксис в научном осв.», стр. 407 и сл., а также прекрасную главу об этом вопросе в книге Н. Бельчикова и А. Шапиро «Грамматика в школе взрослых», «Неграмматические слова», стр. 61 и сл.). Нам важно только установить, что этого рода слова получают в словосочетаниях д о б а в о ч н ы е значения, которых нет в них самих и которые приходится поэтому отнести к значению всего словосочетания. Следовательно, мы можем выписать еще одну принадлежность некоторых (правда, уже очень немногих) словосочетаний: полные бесформенные слова в их синтаксических значениях.

5) Этими 4-мя пунктами мы, собственно, исчерпали такие стороны словосочетания, которых совсем нет в формах отдельных слов. Но есть одна сторона речи, относительно которой чрезвычайно трудно решить, чему она принадлежит, слову или словосочетанию. Выше мы видели, что в элементе *-а* слова *вода* заключено четыре значения: предметности, единичности, символической связи с существами женского пола и безотносительности. Если вдуматься в эти 4 значения, то найдем, что они резко разделяются на 2 принципиально разнородные группы. К одной отойдут первые 3 значения, к другой — последнее, 4-е. В самом деле, и предметность, и единичность, и связь с существами женского пола принадлежат данному представлению самому по себе и не требуют соединения его с другими представлениями. Напротив, безотносительность отсылает нас к другим представлениям. Само по себе, конечно, всякое представление безотносительно, но если мы сознаем эту безотносительность как особый признак, как особый элемент значения, то это может происходить уже только на фоне всех остальных слов и их взаимоотношений. Так как, однако, это значение все-таки отрицательное и на нем наблюдать эту сторону дела неудобно, то возьмем лучше какой-нибудь косвенный падеж, положим *воды*. В *-ы* мы найдем опять 4 значения: первые 3 — те же, что и в *вода*, а 4-е здесь уже будет не безотносительность, а, напротив, определенное отношение к другим словам-представлениям. И вот тут-то и появляется новая непараллельность звуковой и значащей стороны: по звукам элемент *-ы* принадлежит, конечно, всецело слову *воды*, по значению же он, в сущности, принадлежит настолько же слову *воды*, насколько и тому слову, к которому это слово относится (*стакан воды, воды дайте*). Ведь если это *-ы* устанавливает только определенную связь между 2-мя представлениями, то ясно, что оно не может принадлежать само по себе ни одному из них в от-

дельности, а только их сочетанию. Другими словами, этого рода значения слов (так наз. «синтаксические») не принадлежат, в сущности, отдельным словам, а только словосочетаниям. Именно этим-то и объясняется, что «ультраформалисты» не видят совсем этих значений в языке. Они ищут их в отдельных словах, а там их нет (значение *вода*, *водѣ* и т. д., как значение отдельного слова — одно). Но что в словосочетаниях эти значения есть, ясно хотя бы из того, что *позови мне* отличается по смыслу от *позови меня*, *ударил доску* от *ударил доской*, *корм лисы* от *корм лисе* и т. д. Этот великий разрыв в звуковой и смысловой стороны речи, недостаточно еще до сих пор подчеркнутый в литературе, делает чрезвычайно трудным разграничение понятий формы слова и формы словосочетания, а с ними и разделение грамматики на морфологию и синтаксис. В самом деле, чья же это «принадлежность», если она по звукам принадлежит отдельному слову, а по значению — всему словосочетанию? Единственным выходом является, по видимому, локализация этой принадлежности и тут и там с соответствующими оговорками. Принадлежность *-ы* в слове *водѣ*, поскольку речь идет о звуках, есть принадлежность самого слова *водѣ*, поскольку же речь идет о падежном значении этих звуков, она есть принадлежность всего словосочетания, в котором употреблено это слово. А если так, то мы открыли еще пятую принадлежность словосочетаний: все формальные принадлежности отдельных слов словосочетания в их синтаксических значениях.

б) Все пять рассмотренных до сих пор принадлежностей словосочетания касались тех или иных оттенков значения, являясь чем-то добавочным, дополнительным для общего смысла нашей речи. Уже самая трудность выявления этих оттенков, необходимость доказывать их отдельное существование показывают, что не они в центре нашего внимания. И я думаю, что после развитых в предыдущей главе рассуждений о материальном и формальном, нет надобности убеждать читателя в том, что все они — формальны. Но возникает вопрос, в чем же заключается материальная сторона словосочетания? На первый взгляд, она сводится как будто бы к материальным принадлежностям отдельных слов словосочетания с их материальными значениями, т. е. например, в словосочетании «ведро воды» к частям *ведр-* и *вод-* со значениями известного сосуда и известной жидкости. Но на самом деле такое определение было бы грубейшей ошибкой. Ведь мы с самого начала условились понимать словосочетание как интегральное единство, проявляющее нечто такое, чего нет в частях, его слагающих. Ясно, что и материальной принадлежностью словосочетания как такового должна быть не простая сумма материальных принадлежностей отдельных слов, а, напротив, что-то такое в них, что возникает (или, по крайней мере, вскрывается) только в сло-

восочетании и чего совсем не существует в отдельных словах. Но есть ли такие элементы в материальной стороне значения словосочетания? Если присмотреться внимательно, то в той или иной степени мы найдем их в каждом словосочетании. В словосочетании *ведро воды*, которое как раз наименее показательно в этом отношении, мы найдем в каждой из материальных принадлежностей обоих слов, его составляющих, такие специально-фразные оттенки. Так, представление о сосуде, называемом *ведром*, осложняется здесь представлением об известной мере объема жидких тел (*ведро воды* как *фунт хлеба*), и это добавочное представление идет только от слова *воды* (в словосочетании *продается железное ведро* этого оттенка не будет совсем). С другой стороны, представление о воде несовместимо здесь с теми оттенками, которые перечислены как возможные для этого слова в предыдущей главе (большие массы воды, покрывающие землю, минеральная вода, прозрачность кристалла, бессодержательность), и это только благодаря слову *ведро*. Во многих других случаях такое влияние одних слов на другие гораздо ярче. Так, слово *даю* имеет очень различные материальные значения в словосочетаниях: *даю хлеб, даю пощечину, даю знак, даю урок, даю время, даю идею* и т. д., слово *идет* — различные в словосочетаниях *человек идет, поезд идет, солнце идет, дождь идет* и т. д. и т. д. На это можно было бы возразить (и так говорят обычно), что отдельное слово вообще «в сущности» ничего не значит, что всякое значение его создается в связной речи. И действительно, если распылить слова по всем тем оттенкам, которые оно приобретает в бесчисленных своих словосочетаниях (а в каждом словосочетании свой особый оттенок), то в конце концов от значения отдельного слова ничего не останется. Но ведь говорим же мы все-таки о значениях отдельных слов и даже самое слово определяем, как «звук или несколько звуков, имеющих значение» (Ушаков) или даже — «имеющих значение отдельно от других звуков и комплексов звуков, являющихся словами» (Фортуатов). И, конечно, было бы явным абсурдом утверждать, что в слове *ведро*, сказанном отдельно, нам ничего не представляется и что понимаем мы это слово только в словосочетании. Очевидно, генетическую сторону дела надо здесь отделить от статической, и тогда всё будет вполне ясно: как бы ни относились генетически значение слова и словосочетания друг к другу, статически мы должны различать два образа: один, возникающий в нас при произнесении отдельного слова, и другой — при произнесении того или иного словосочетания с этим словом. Весьма вероятно, что первый есть лишь отвлечение от бесчисленного количества вторых. Но статически это не меняет дела. Всё же этот образ есть, это «отвлечение» не есть плод научных размышлений; а живой психологический факт, и он может, даже вопреки действительности, представляться как первосушность, а конкретные образы

слов в словосочетаниях как модификации этой первосущности. И вот всё то, чем живой, индивидуальный образ материальной стороны в словосочетании отличается от этой первосущности, от этого отвлечения, и будет материальной стороной словосочетания. И она определится как совокупность материальных значений слов в их фразных оттенках.

Подведем итог. В словосочетании, как и в отдельном слове, мы тоже нашли две стороны, две стихии, два начала: формальное и материальное. Первое, как и в отдельном слове, обнимает собой и звуковую сторону словосочетания, и значение его. Оно состоит: 1) в порядке слов и его значении, 2) в ритмомелодии и ее значении, 3) в служебных словах и их значениях, 4) в бесформенных полных словах в их синтаксических значениях и 5) в формальных принадлежностях отдельных форменных слов в их синтаксических значениях. Всё это вместе и образует формальную принадлежность словосочетания. И если мы теперь определим так называемую «формальную» грамматику (т. е., в сущности, просто научную грамматику) как учение о формальных принадлежностях слов и словосочетаний и их взаимоотношениях между собой и с материальными принадлежностями тех же слов и словосочетаний, то посильный ответ на вопрос, поставленный в заглавии, будет, думается нам, дан.

Аналогично и семасиология окончательно определится как учение о значениях материальных принадлежностей слов и словосочетаний и о значениях целых слов и словосочетаний, поскольку в них не различаются материальные и формальные принадлежности.

III

Надеюсь, что после всего изложенного читателю ясно, что смысловая сторона речи не только не может быть изгнана из грамматики, но даже, напротив, составляет как раз ее сущность. Однако для полного выяснения вопроса и из страха перед вульгарным пониманием дела, которое может отбросить иного читателя после подобных рассуждений обратно в объятия школьной грамматики, я считаю уместным остановиться здесь на некоторых грехах этой последней и на них, путём отрицательного примера, конкретно показать, чем должна заниматься грамматика как наука. Мы увидим, что грехи школьной грамматики не в том, что она занимается значениями, а в том, что она занимается не теми значениями, какими нужно, не в той связи, в какой нужно, и не по тому методу, какой нужен.

Возьмем основной грех школьной грамматики — определения частей речи. Выберем, положим, определение существительного: «слово, обозначающее предмет».

В настоящее время всякий даже «не обучавшийся в семинарии» знает, что это не верно, что *белизна*, *драка*, *хождение* не обозначают предметов, хотя и являются существительными. Но значит ли это, что разница между *белизна* и *белый* или *хождение* и *ходит* исключительно звуковая, как это думают «ультраформалисты», что в *белизне* и *хождении* нет даже никакого оттенка предметности? Конечно, не значит. Простое самонаблюдение показывает всем, кроме тех же «ультраформалистов», что *белизна* и *белый*, а тем более *хождение* и *ходит* и по смыслу чем-то отличаются друг от друга. Это «что-то» заключено, очевидно, в значении звуков формальных принадлежностей этих слов (*-изна* и *-ый*, *-ение* и *-ит*), и только это «что-то» и должно изучаться в грамматике. Только из-за этого «чего-то» слова на *-изна* и *-ение* и являются существительными. Что это «что-то» очень близко к предмету, что это какая-то «предметность», в этом, конечно, не может быть ни малейших сомнений. Следовательно, грех школьной грамматики здесь не в том, что она говорит о «предмете», а в том, что: она говорит о «слове», обозначающем предмет. Вспомним, грамматика есть наука о формальных принадлежностях слов. Ей нет дела до целых слов. Ей не нужно знать, что обозначает всё слово, а только, что обозначает его формальная принадлежность. И если мы в школьное определение существительного внесем одну крохотную, но методологически колоссальную поправку, если мы скажем: «слово, обозначающее в своих формальных принадлежностях предмет», то это определение будет верно. И *белизна*, *хождение* и т. д. подойдут под это определение и законно будут существительными, хотя материальные их принадлежности и не обозначают предметов.

Другой грех школьной грамматики, связанный с частями речи, тот, что такие слова, как *я*, *ты*, *он*, хотя и обозначают предметы, но, вопреки определению, не включаются в существительные (аналогично и для прилагательных *мой*, *твой* и т. д.). Логический дефект ясен, но тем не менее и тут «дым» не без «огня». Если бы школьная грамматика имела представление о делении языковедения на семасиологию и грамматику, а слов на материальные и формальные принадлежности, она сказала бы: слова *меня*, *мне*, *мною*, *тебя*, *тебе* и т. д. (именит. падежи, как бесформенные, на особом положении) в своих формальных принадлежностях обозначают точно такую же предметность, как и все остальные существительные. Поэтому это самые настоящие существительные. Но в своих материальных принадлежностях эти слова, вместе с некоторыми прилагательными, наречиями и даже, изредка, глаголами, имеют поразительное свойство: они обозначают не представления наши сами по себе (как все остальные слова), а только различные отношения наших представлений к самому представляющему субъекту. Так как отношения этого рода обозна-

чаются вообще в языке формальными принадлежностями слов (между прочим, формальные принадлежности лица, времени и склонения в глаголе являются как раз этого рода формальными принадлежностями), то получают чрезвычайно парадоксальные слова, у которых материальная принадлежность — формальна. Из-за этого (и это единственный случай этого рода) грамматика должна здесь останавливаться и на материальных принадлежностях самих по себе и по ним-то и может противопоставить эти существительные всем остальным как особый разряд местоименных существительных.

То же, хотя и в другом роде, и с числительными. Конечно, предметный оттенок формальных принадлежностей слов *пять, пятью, пяти, десять, десяти, десятью* и т. д. слабее, чем хотя бы в словах *пяток, десяток, пятерка, десятка* и т. д. И это связано с целым рядом синтаксических отличий: нельзя сказать «мой пять» или «моя пять», как *мой пяток* и *моя пятерка*, нельзя сказать во множественном числе «пяти» по образцу «кости», хотя можно: *пятки, пятерки*. И то, что все эти особенности имеют как раз у счетных слов, не случайно. Это связано с особенностью значения их материальных принадлежностей (таких слов, как *пара, пяток* и т. д., очень мало, и они для счета как раз не употребляются). А так как грамматика должна заниматься не только формальными принадлежностями, но и отношениями их к материальным, то ей здесь есть чем заняться и есть основание выделить все счетные существительные (кроме слов *тысяча, миллион, миллиард* и т. д.) в особую группу. Но сделать это она может только на почве того же рассечения значения слов на материальное и формальное, которого школьная грамматика не знает.

Или возьмем, например, противоречие между школой и наукой в анализе членов предложения: *дом отца* и *дом отцовский* объединяются в школе как «определения», *еду в деревню* и *продаю деревню*, напротив, разъединяются как «обстоятельство места» и «дополнение». Эти случаи служат обычно боевыми пунктами в борьбе между поклонниками старого и нового, и, кажется, они-то и окружили новую грамматику своеобразным ореолом бессмыслия: всем ясно, что *отца* и *отцовский* по смыслу «одно и то же» — а они в формальной грамматике разъединяются; наоборот, *в деревню* и *деревню* (во 2-м сочетании) различны, а формальная грамматика их объединяет. Отсюда вывод — долой смысл, да здравствует формальная грамматика! Но и тут нельзя понимать дело так упрощенно. Формальная грамматика не совсем разъединяет первые две категории и не совсем объединяет вторые две. Она говорит: словосочетания *еду в деревню, продаю деревню* и *дом отца* сходны между собой в том, что во всех них формальные принадлежности 2-го слова обозначают предмет в его отношениях

к предмету или признаку, выраженным в первом слове. В этом между ними всеми нет ни малейшей разницы, и это в данном случае для грамматики главное. Словосочетание *дом отцовский*, напротив, в этом отношении резко различается от остальных трех, так как в нем формальные принадлежности второго слова обозначают признак того предмета, который обозначен первым словом. И это различие тоже главное, основное (в сущности, то же говорит и школьная грамматика в своей первой части, так называемой «этимологии», называя первые три слова существительными, а четвертое прилагательным). Но если анализировать те отношения, в которые становится предмет одного слова к предмету или признаку другого в словосочетаниях первого типа (что для школы, пожалуй, и излишне и что сама школьная грамматика делает совершенно убого и косолапо), то найдем, что отношения эти крайне разнообразны и в данном случае во всех трех словосочетаниях различны. В словосочетании *еду в деревню* выражено отношение направления действия, обозначенного 1-м словом, к предмету, обозначенному 2-м словом (причем выражено оно здесь двумя средствами — служебным словом *в* и суффиксом *у*, из которых первое имеет еще и более специальное значение проникновения внутрь того предмета, к которому направлено действие). В словосочетании *продаю деревню* выражено отношение непосредственного перехода действия, обозначенного 1-м словом, на предмет, обозначенный 2-м словом. Наконец, в словосочетаниях *дом отца* выражено отношение принадлежности предмета, обозначенного 2-м словом, предмету, обозначенному 1-м словом. Все эти значения связаны со значениями материальных принадлежностей всех этих слов (сравн. *играю в лапту, сижу ночь, кружка пива*, где отношения будут другие), и грамматика обязана эту связь вскрыть, ибо она занимается не только формальными принадлежностями, но и отношениями их к материальным (здесь, конечно, по условиям места нет возможности углублять этот анализ). Далее, найдя в словосочетании *дом отца* во флексии родительного падежа значение принадлежности и найдя то же значение в суффиксе *-овск-* прилагательного в *дом отцовский*, она не побоится сказать, что в этом отношении оба словосочетания равнозначны. Точно так же не будет она отрицать и сходства значения винительного падежа существительного в словах: *еду в деревню* с цельным значением полного бесформенного слова *туда* в словосочетании *еду туда*. Но она с недоумением спросит, нужно ли всё это для школы, а если нужно, то почему школьная грамматика изучает только эти значения, а не многое множество им подобных, заключенных в языке. Почему, например, она не изучает значения совместности в флексиях творительного падежа в словосочетаниях типа *шел с товарищем* и почему не сближает этого зна-

чения с цельным значением бесформенных слов *вместе, совместно, сообща* и т. д.? Почему она не вскрывает значения орудности в том же творительном падеже в словосочетаниях типа *рубил топором*? Значения превращения и уподобления в том же падеже в словосочетаниях типа *обернулся серым камнем, смотрел волком*? Значения результата в словосочетаниях типа *строил дом, писал письмо*? Значения внутреннего объекта в словосочетаниях *думал думу, делал дело*? Почему она вообще не изучает тех крайне многочисленных, многообразных, сложных и тонких значений, которые заключены в формальных принадлежностях слов и словосочетаний, а берет 5—6 общих логических категорий («время», «место» и т. д.) и рассовывает между ними как попало все эти значения, совершенно не справляясь при этом с тем, какими звуковыми средствами они выражены? И далее, что значит школьное «дополнение»? Почему отношения совместности, орудности, превращения, результата и т. д. и т. д. объединены в эту одну рубрику? А отношение, например, принадлежности в *дом отца*, количества в *кружка пива*, той же совместности в *человек с усами*, той же орудности в *рубка топором* и т. д. и т. д. в другую, не менее загадочную рубрику «определения»? Или эта рубрика имеет в виду только примѣнность таких косвенных падежей существительного и в этом только отношении приравнивает их к прилагательному, которое по природе своей всегда примѣнно? Тогда она опять-таки совершенно права, но причем тогда тут «время», «место» и т. д.?

Остановимся еще на 2-х более частных случаях. Среди множества разрядов существительных в школьной грамматике есть, между прочим, разряд существительных собирательных и единичных. Для чего введено это деление и почему оно нужно в грамматике, остается обычно неизвестным. Но из этого опять-таки не следует, что в языке нашем нет грамматического значения собирательности. Более подробное изучение существительных (которому опять-таки в школе не место, и во всяком случае не место в начале курса, куда всегда помещается эта собирательность) вскрывает следующее: 1) в нашем языке есть живые, действенные суффиксы существительных, придающие основе слова оттенок собирательности: *йó* (*тряпьё, бельё, дубьё, вороньё, дурачьё*, сравн. у Маяковского *людьё*, у Блока *солдатьё, юнкерьё*), *няк* (*дубняк, березняк, молодняк*), *ник* (*ельник, осинник, малинник*) и некоторые другие, причем все эти слова лишены форм множественного числа; 2) такие слова, как *народ, полк, отряд* и т. д., хотя и не отличаются ничем по формам отдельных слов от остальных существительных мужского рода, но по формам словосочетаний, в которые они вступают, имеют важное отличие; говорится: «вижу народ, полк, отряд», а не «вижу народа, полка, отряда», хотя «вижу чело-

века, брата» и т. д.; особенность эту можно объяснить только собирательностью материального значения этих слов, которая вызывает здесь важную синтаксическую особенность; 3) в выражениях *дальше сосна пошла; нынче студент не тот пошел; с запада немец прет, с юга турок* и т. д. значение формы единственного числа видоизменяется и притом именно в сторону собирательности (сравн. обычное значение единственного числа в выражениях: *на утесе росла высокая сосна; к нам пришел сосед-немец* и т. д.). Если бы школьная грамматика ничего не говорила о собирательности вообще (случаи эти слишком разнородны, чтобы тут можно было установить какую-либо общую категорию), а вскрывала бы эту собирательность, где нужно и когда нужно, она была бы совершенно права. Разумеется, такие существительные, как *лес, стадо, роща, семья, куча, общество, войско* и т. д. и т. д., остались бы тогда совсем в стороне (потому что в них грамматических особенностей никаких нет, и их собирательность может рассматриваться только в семасиологии), и не приходилось бы ученикам гадать, что *песок, порошок, крупа* и т. д.— «вещественные или собирательные» (с «вещественностью» совершенно то же; она нужна грамматике, но не в виде общей этикетки, а для определения оттенков значения некоторых формальных принадлежностей). Возьмем еще школьную рубрику залогов. Их там от 5 до 6, тогда как в научной грамматике всего 2 (возвратный и невозвратный). Но значит ли это, что между *люблю* и *сплю* нет никакой грамматической разницы? Нет, разница есть, но она не в том, в чем видит ее школьная грамматика. По формальным принадлежностям самих этих слов между ними нет никакой разницы, но по формальным принадлежностям словосочетаний, в которые они вступают, есть разница: 1-е способно вступать в сочетание с винительным падежом существительного со значением перехода действия на предмет («люблю его»), 2-е неспособно на это. И эта синтаксическая особенность значения таких словосочетаний тесно связана (как и большинство синтаксических особенностей) со значением материальных принадлежностей слов *люблю* и *сплю*, которое тоже должно быть здесь вскрыто. С другой стороны, разница между *купаю* и *купаюсь* тоже очень важна для грамматики, но она совсем другого рода: она заключается только в формальной принадлежности *сь* и ее значении. Наконец, между 1-м различием и 2-м тоже известное взаимоотношение (при *купаю* возможен винительный падеж, со значением перехода действия, а при *купаюсь* невозможен), и оно тоже может быть проанализировано. Но для этого недостаточно наклеивать наскоро этикетки на языковые факты, а надо понимать «что к чему».

Приведенных примеров, я думаю, достаточно, чтобы считать доказанным, что школьная грамматика изучает не те значения,

какие нужны (общелогические, а не языковые), не в той связи, в какой нужно (не в связи с звуковой стороной речи) и не по тому методу, какой нужен (не по методу расчленения и звуковой и значащей стороны слов и словосочетаний на материальные и формальные элементы). Так как, однако, логические категории не скрываются где-то в поднебесье, а существуют в нашей мысли бок о бок с грамматическими, так как они просвечивают более или менее завуалированно во всех гораздо более многочисленных и сложных категориях языка, то в результате школьная грамматика никогда не бывает до конца не права. Поскольку между логикой и грамматикой есть естественный мост, постольку и в школьном синтаксисе есть крупинки грамматики (в так называемой «этимологии» ее даже очень много, потому что там мало говорится о логических значениях и очень много, хотя и не осознанно, о формальных принадлежностях). Но в то же время она, конечно, никогда и ни в одном вопросе не может быть до конца права, так как не знает ни предмета своего изучения, ни метода. И в этом одном, а не в пристрастии к значениям языка, которые она, к сожалению, напротив, слишком мало знает,— сущность отличия ее от формальной грамматики.



ГЛАГОЛЬНОСТЬ КАК ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО

Одной из главных лингвистических идей А. А. Потебни и его школы была, как известно, идея о росте глагольности в эволюции человеческих языков. Глагол как единственно возможный синтаксический центр современного предложения наряду с возможностью для предложений прежних эпох иных центров, возникновение безличных предложений из личных, наконец, общее постепенное вытеснение в языках согласования управлением (вторая основная идея великого лингвиста, тесно связанная с первой, ибо в центре управления всегда стоит глагол) — всё это привело Потебню к тому, что человеческая речь на протяжении всей своей истории все более и более «оглаголивается». Идея эта, до сих пор не доказанная и огромным большинством лингвистов не принятая, составляет одну из самых заманчивых и увлекательных сторон потебнианства. Именно она и ей подобные идеи превращают историю языков в историю человеческой мысли и позволяют находить связующие нити между историей языка, с одной стороны, и историей науки, философии, поэзии, с другой (сравн. мое сближение роста глагольности в языках и энергетизма в современной физике, «Русский синтаксис в научн. осв.», стр. 349). Тем важнее становится фактическая проверка гипотез Потебни, обычно крайне скудно обставленных фактами и опирающихся всегда на совершенно случайный материал.

Нижеследующая статья, не ставя себе подобной задачи, так как отправная точка зрения ее чисто стилистическая, попутно принесет, может быть, кое-что и для этой проверки, и притом кое-что критическое. Дело в том, что материал, на который мне придется опереться, целиком противоречит гипотезе Потебни.

Само собой разумеется, что противоречие это может оказаться и случайным, в том смысле, что отмечаемое мной явление представляет, быть может, только одно из побочных контр течений, ослабляющих, но не уничтожающих основного течения в сторону глагольности. Мы знаем, что в языке всегда происходят одновременно противоположные процессы (сравн. образование новых форм и распад старых), и только количественный учет может показать направление равнодействующей.

Перехожу к предмету статьи.

В одной из разновидностей современного русского литературного языка, в языке нехудожественной (или мало художественной) прозы наблюдается, вопреки Потемне, несомненный отход от глагола в сторону отглагольного существительного. Явление это уже отмечено в литературе. «Еще одно любопытное явление останавливает на себе внимание лингвиста, наблюдающего язык сегодняшнего дня, это — необычайное распространение существительного за счет глагола. Такие типичные случаи, как: «не принял радио вследствие мешания», или: «в случае отсутствия помощи последует съедание семенных запасов» покажут, что я разумею под гипертрофией существительных. Большинство относящихся сюда примеров — отглагольные существительные на *ание, ение*, несколько меньше на *атие* и др.» (Г. Винокур, «Накануне», 1923, № 353). Напрасно только автор приписывает развитие этого явления самому последнему времени, по-видимому, революционному. Мои записки уже давно, с 1911 г., навели меня на то же наблюдение.

Другой вопрос, хорошо ли это.

Исследуя стилистически подобного рода факты, мы приходим к убеждению, что восстановление глагола (здесь пока в широком смысле слова, т. е. включая и инфинитив, и деепричастие, и даже причастие) в его правах всякий раз дает более простое, более ясное и более сильное выражение. Отглагольное существительное всегда оказывается художочным потугом на книжность, результатом стремления «образованность свою показать» (конечно, в первоисточнике, сейчас это уже шаблон, употребляемый бессознательно и большею частью даже канонизированный в юридическом языке), чем-то запутанным, бледным, вялым. Вот ряд подобных фактов, которые я располагаю в 2 столбца: налево факты — направо моя стилистическая переделка, состоящая намеренно только в замене отглагольного существительного глаголом:

1) Метелл выступил вперед и запретил ему говорить, обвиняя его в качестве председателя Сената, в превышении власти (Е. Орлов «Александр Македонский и Юлий Цезарь», биограф. оч. из серии Павленкова).

2) ...повод к воздержанию в подчеркивании своих симпатий (Утро России, 1913, № 74, письма в ред.).

3) ...без намордников, лишаящих их возможности учинить укушение (из Обязат. Постановл. сапожковской городской думы о намордниках для собак).

4) ...объявление себя Фердинандом царем Болгарии (Утро России, 1913, № 153, «Иностранная жизнь»).

Метелл выступил вперед и запретил ему говорить, обвиняя его в том, что он, в качестве председателя Сената, превысил власть.

...повод воздержаться от подчеркивания своих симпатий.

...без намордников, лишаящих их возможности укусить.

...то, что Фердинанд объявил себя царем Болгарии...

5) А. А. Мотовилов признает грустным необходимость *возврата* к екатерининским способам *пополнения* кадра русских ученых (*ibid*, № 129, думский отчет).

6) ...но раз как представителями гражданского иска было суду предъявлено требование о *выделении* из вопроса о виновности *вопроса о доказанности* самого события преступления, то суд был обязан... («Русск. Вед.» 1913, № 249, Н. Давыдов «По поводу приговора»).

7) Сообщение о *пользовании британскими военными судами* в случае необходимости *нейтральными флагами*... («Русск. Вед.» 1915. Прил. к № 27 П. Т. А.).

8) *Поднятые розничные цены* определило повышение налогов (*ibid.*, № 38, доклад М. П. Федорова).

9) Признавая недопустимым *обращение* к высшему правительству от лица всего российского дворянства *председателя совета съезда объединенного дворянства* по вопросам государственного характера, не выслушав мнение самого дворянства (*ibid.*, № 294, резолюция уфимского дворянства).

10) *Недостаточная осознанность необходимости* последовательно проводимой системы в зависимости от условий столь же легко *приводит к скатыванию* в не имеющий оправдания в обстановке оппортунизм, как и в легковесный якобы радикализм, *к разрушению* без созидания, *к параличу промышленного труда* вместо его обобществления.

(«Свобода России», 1918, № 7, «Экономическая программа Ларина», цитата из Ларина — Лурье).

11) Как на причину его ареста французские власти указывают на *нарушение им распоряжения о запрещении* въезда в Рур членам правительства (Изв. ЦИК Союза СССР, 1923, 13 IV телегр.).

А. А. Мотовилов признает грустным необходимость *вернуться* к екатерининским способам, чтобы *пополнить* кадр русских ученых (или: *возвращаться*... чтобы *пополнять*...).

...Но раз как представителями гражданского иска было суду предъявлено требование *выделить* из вопроса о виновности *вопрос о доказанности* самого события преступления, то суд был обязан...

Сообщение, что *британские военные суда пользуются* в случае необходимости *нейтральными флагами*...

Поднявшиеся розничные цены определили повышение налогов.

Признавая недопустимым для *председателя совета съезда объединенного дворянства* обращаться к высшему правительству от лица всего российского дворянства по вопросам государственного характера, не выслушав мнение самого дворянства (или еще проще: признавая недопустимым, чтобы *председатель обращался*...).

Кто недостаточно осознал необходимость последовательно проводимой системы в зависимости от условий, тот *постепенно* столь же легко *скатывается* в не имеющий оправдания в обстановке оппортунизм, как и в легковесный якобы радикализм, *разрушающий* без созидания, *парализующий промышленный труд* вместо его обобществления (или: «недостаточно осознать... это значит постепенно *скатиться*»... или: «Недостаточно *осознав*»... человек постепенно *скатывается*...).

Как на причину его ареста французские власти указывают *на то, что он нарушил распоряжение, запрещающее* въезд в Рур членам правительства.

Читатель, надеюсь, не откажется признать, что правые фразы читаются л е г ч е, чем левые (хотя, конечно, все еще недостаточно легко, так как, повторяю, чтобы не усложнять дела, я целый ряд вопиющих стилистических промахов оставил без исправления). И притом важно то, что облегчение достигается тем же количеством языкового материала, а подчас даже и меньшим. Правда, все

мы так привыкли к изуродованному языку газет, что невольно ищем в нем каких-то преимуществ, и многим, может быть, покажется, что шаблонные «в превышении власти» и «нарушение им распоряжения» короче, чем мои: «в том, что он превысил власть» и «то, что он нарушил распоряжение». Но чтобы этого не казалось, достаточно только посчитать число слогов обоих вариантов. Возможно еще, что некоторые будут стилистически шокированы «простотой» моих переделок, найдя что они не подходят к тому литературному жанру, из которого я беру примеры. Но я должен признаться, что видел бы в этом только силу привычки, подобную той, которая заставляет Акима во «Власти тьмы» протестовать против чистоты и хорошего воздуха в некоторых местах. Думаю, что стилистический хороший воздух должен быть везде, и в газете, и даже в своде законов.

Теперь приступим к обследованию приведенных фактов, чтобы выяснить на них, какие именно особенности глагола дают ему преимущества ясности и простоты перед отглагольными существительными. Только такое обследование и может дать нам уверенность, что этот ряд фактов (удлинять который я, конечно, не могу здесь, несмотря на имеющийся материал) не случаен, а дает право на известные обобщения.

Остановимся прежде всего на первом примере. Здесь из-за отглагольного существительного произошло прямое недоразумение. Только хорошо помнящий предшествующие события читатель поймет здесь, что председателем Сената был не обвинитель (Метелл), а обвиняемый (Цицерон). Да и он, в конце концов, может представить себе, что оба они были председателями Сената, Цицерон — ранее, Метелл — в момент обвинения. Введение глагола сразу устраняет путаницу. Почему? — Да потому, что только глагол обладает полной силой управления. Когда мы говорим: «в качестве председателя Сената превысил», то у нас не может быть сомнения в том, что в *качестве* относится к *превысил*. Когда же мы говорим: «обвиняя, в качестве председателя Сената, в превышении», то то же самое в *качестве* тянется в сторону большей глагольности, т. е. скорее к *обвиняя*, чем к *превышению*. Но так как мелодически слова «в качестве председателя Сената» намеренно выделены, т. е. оторваны от *обвиняя*, то они и остаются висящими в воздухе как бы между двумя магнитами. Правда, лучшая расстановка слов могла бы несколько исправить дело («обвиняя его в превышении власти в качестве председателя Сената»), однако не трудно видеть, что эта заключительная наклейка на слове *превышение* еле держится, что она с ним не спаивается и все время, даже на расстоянии, норовит прикнуться к *обвиняя*. Напротив с *превысил* она спаивается нерасторжимо. Переходим ко второму факту. Здесь мы видим интересный пример развращающего влияния отглагольных существительных на синтаксис и словарь. *Воздержание — от чего, воздержность — в чем*. Но это было для автора слишком сложно. Если бы он упот-

ребил более живое и простое слово *воздержаться*, то он не сказал бы в подчеркивании. Глагольное управление не так легко перепутать: оно слишком ярко. Напротив, раз ступив на почву газетного стиля, взяв отглагольное существительное вместо глагола, автор сейчас же путает одно отглагольное существительное с другим (*воздержание и воздержность*). Далее, на этом примере мы можем видеть, какое преимущество в точности выражения мысли дает глагол своими видами: можно сказать «повод *воздержаться*» и «повод *воздерживаться*», тогда как в существительном этого различения в огромном большинстве случаев провести нельзя (например, нет слова *воздерживание*, вообще виды у существительного хотя и есть, вопреки школьной грамматике, но довольно редки). Наконец, третье неудобство существительного то, что оно не передаст возвратности: *воздержаться* и *воздержать* одинаково дают этимологически *воздержание*. Правда, в данном случае возвратный смысл закреплен за словом лексически, но слово *воздерживание*, например, если бы мы захотели его ввести, уже было бы в этом отношении двусмысленно, и нам пришлось бы для придания возвратного смысла сказать — «воздерживание *себя*», т. е. нагромоздить книжность на книжность. В дальнейшем мы с этим недостатком отглагольных существительных еще столкнемся. Третий пример носит несколько анекдотический характер, но и он интересен тем, что вскрывает другой ходячий недостаток газетного и официального стиля, создаваемый пристрастием к отглагольным существительным: употребление двух слов вместо одного. Так как без глагола все-таки обойтись трудно, то к отглагольному существительному привешивают обычно какой-нибудь бессодержательный глагол: «*учинить* укушение, *произвести* расследование» (=расследовать), «*подвергнуть* аресту» (=арестовать), и все это только потому, что стыдятся говорить кратко и просто. В следующем примере находим новый важный недостаток отглагольных существительных по сравнению с глаголами: неизбежность в ряде случаев двух творительных при одном и том же существительном («объявление себя *Фердинандом царем*», сравн. то же в 7-м примере: «пользование *британскими военными судами нейтральными флагами*» или «обмен *книгами и брошюрами специалистами*», «Русская мысль», 1916, III). Следует признать, что такие два творительных совершенно недопустимы в нашем языке. Они создают чрезвычайную тяжеловесность. При глагольном обороте один из творительных переходит в именительный («Фердинанд *объявил* себя царем», «суда *пользуются* флагами»). К этому надо еще добавить, что, в сущности, оба творительных при существительном держатся слабо (творительный по существу, — падеж приглагольный, а не приименный), а так как наш творительный единственного по окончанию часто совпадает (или почти совпадает, см. ниже) с дательным множественного, то на этой почве при слабости управления вновь создаются недоразумения.

Так, прочитав у Н. С. Державина в его «Основах методики» следующие строки:

...выяснения содержания статьи, разъяснения отдельных слов, постановки учащимся вопросов...

я так и не понял, кто же кому будет ставить вопросы: учитель учащимся или учащийся учителю. В таких парах, как *читателем — читателям, жителем — жителям*, разница в окончании хотя и может быть, но столь тонкая, что не может служить основой для распознавания падежей (считаю для первой формы окончанием *-им* или *-эм*, а для второй *-эм*), в таких, как *дедом* и *дедам, внуком* и *внукам* ее опять совсем нет. Само собой ясно, что при переходном глаголе, располагающем почти всегда ясным двойным управлением, эти падежи прекрасно различаются: учитель *ставит учащимся* вопросы», «вопросы *ставятся* учителю *учащимися*».

Пятый пример показывает только еще раз важность видового оттенка в глаголах (*вернуться — возвращаться, пополнить — пополнишь*, в переделке виды брались мною наудачу, так как контекста у меня нет). Шестой пример вскрывает новый недостаток отглагольных существительных: неспособность их управлять винительным падежом (отчасти это можно было вскрыть уже ранее). Всякому ясно, что *выделить из вопроса... вопрос...* понятнее, чем *выделением из вопроса... вопроса...* Именно отглагольные существительные и создают в газетном и научном языке то нестерпимое нанизывание родительных падежей друг на друга, против которого я ратовал уже в «Русском синтаксисе» («субстрат явлений языкового обнаружения мысли», «значение продолжения изучения употребления соли» и т. д.). К этому присоединяется в качестве специального недостатка, и двусмысленность нашего родительного от имен одушевленных предметов: «боязнь отца» одинаково обозначает и «отец боится» и «отца боятся», «любовь сына» — «сын любит» и «сына любят» (gen. subjectivus и objectivus) и т. д. При глаголе подобных недоразумений быть не может. Восьмой пример (о седьмом см. выше) наглядно показывает отвлеченность и сухость существительного и живость и образность глагола: «поднятие розничных цен» и «поднявшиеся розничные цены». Форма времени в причастии, хотя и далеко не равная по силе предцирования форме времени в глаголе, всё же кладет резкую грань между причастием и существительным: первое рисует самый процесс поднятия и тем дает живой образ (то же было бы, если бы было сказано: *поднимающиеся розничные цены... определили...* или: *розничные цены, поднявшись... определили...*) Второе обозначает только результат и потому мертво. Здесь же опять отсутствие возвратности (ведь «поднятие цен» не говорит нам, сами они поднялись или их кто-нибудь искусственно поднял), и опять новый специальный недостаток, правда, не всех, но очень многих отглагольных существительных — совпадение именительного падежа с винительным. Я имею в виду распространеннейший

разряд отглагольных существительных на *-ние* и *-тие*. «Поднятие... определило... повышение» может иметь, в сущности, два смысла, смотря по контексту: при особых условиях его первое слово может быть не подлежащим, а дополнением, тем более, что вещественный смысл это вполне допускает (повышение налога может также создать поднятие цен, как и обратно поднятие цен — повышение налога). Замена существительного глагольным словом и тут избавляет от двусмысленности. Следующий пример иллюстрирует неспособность отглагольного существительного притягивать к себе деепричастие: «обращение... не выслушав» звучит гораздо менее ясно, чем «обращаться... не выслушав» или «обращался... не выслушав». Следующий (десятый) пример интересен тем, что он как бы сконцентрировал в себе все недостатки «ученого» стиля: и ряд родительных («осознанность необходимости системы»), и приравнение невозвратного существительного к возвратному глаголу (*скатывание* от *скатываться*), и уделение глаголам второстепенных ролей в связи с отливкой главных представлений в формы существительных (**приводит к скатыванию, сводящийся к разрушению, не имеющий оправдания**), и ряд других особенностей, анализ которых вывел бы меня за пределы темы. Весь этот период может быть назван типичным клиническим случаем русской прозы, могущим дать материал для отдельной лекции по стилистике. Для нас же здесь важно то, что вся эта уродливость формы явилась прямым следствием одного первородного греха: воплощения основных глагольных представлений в форму существительных. Чтобы убедить в этом читателя, я позволю себе привести еще одну редакцию основной части периода (наиболее неудачной), насытив ее еще больше глагольностью и исправив некоторые другие недостатки:

Не *осознав* достаточно, что *необходимо считаться* с объективными условиями и в то же время последовательно *проводить* определенную систему, мы *скатываемся* либо в *неоправдываемый* обстановкой оппортунизм, либо в *легковесный мнимый радикализм*...

По числу слогов эта редакция, правда, несколько длиннее (85 слогов против 80 Ларинских), но так как я прибавил целых два новых прилагательных («*объективными условиями*» и «*определенную систему*»), отсутствие которых чрезвычайно затрудняло ритмически и туманило мысль, то на деле эта редакция на шесть слогов короче. А о большей или меньшей понятности предоставляю судить читателю.

На примере этой последней редакции мы можем вскрыть еще одно достоинство глагола: после *осознав* оказалось возможным поставить союз *что* с дальнейшими глагольностями, тогда как после *осознанность* он невозможен. Это все та же сила управления, но переходящая здесь уже за пределы данного предложения. Глагол может вытягивать не только слова, но и целые предложения в ряд зависимых друг от друга величин, а отглагольное существительное редко на это способно (можно сказать:

предположение, что... уверенность, что... но неловко: рассказ, что... открытие, что... и т. д.)

Последний пример (11-й) не дает ничего нового и приведен мной только из хронологических соображений: чтобы показать, что разбираемый недостаток процветает и по сей день.

До сих пор мы брали категорию глагола в самом широком смысле слова. Теперь попробуем сравнить отдельные подразряды этой категории по тем же признакам простоты, ясности и организуемой синтаксической силы. Окажется, что качества эти обратно пропорциональны примеси к глаголу других грамматических категорий: наиболее слабой «глагольностью» (в этом, стилистическом, смысле) обладают причастия (как раз ярко воплощающие категорию прилагательности), затем следуют деепричастия (несколько более отличающиеся от наречий, чем причастия от прилагательных), затем инфинитивы (не имеющие большинства глагольных форм, но зато и не имеющие никаких примесей других категорий) и, наконец, «глаголы» в собственном смысле слова, т. е. спрягаемые формы. Неудачная постановка всякой предшествующей из этих 4-х рубрик на место последующей ведет к тем же результатам неясности, водянистости, инертности стиля. Вот примеры:

Затем на восточном берегу Адриатики высадились итальянцы, *захватившие* Валону, этот ключ к Адриатическому морю, о котором они давно мечтали, и прочно *утвердившиеся* в Валонском районе («Русск. Вед.» 1915, № 127 передов.).

Нужно знать реальные условия фразы, чтобы понять, что захват Валоны произошел *после* высадки, а не перед ней. Фактически сказано только, *какие* итальянцы высадились — те самые, которые... и т. д., а когда они это сделали, не сказано, и даже дан намек на прошлое. На деле же имелось в виду просто то, что итальянцы *высадились, захватили и утвердились*. Оказывается, что мудрствующий газетный стиль может заменять без нужды не только глагол существительным, но и собственно глагол другими глагольными формами — и с тем же результатом. Вот еще пример:

Ему стало известно *о грозящей опасности* этому лицу, которого (sic) он хотел было предупредить *об опасности* («Русск. Вед.» 1916, № 52 «Сенсационное дело»).

Здесь мысль, собственно, не затемнена, но получилась уродливая конструкция, с повторением предлога «о» и слова «опасности» в одной и той же форме из-за того, что не употреблен собственно глагол:

Ему стало известно, что лицу, которое он хотел было предупредить об опасности, она уже *грозит*.

Еще пример:

Мы предполагаем, что серьезное деловое *обсуждение* тех новых течений живописи, *не разделяя которых мы не отказываем им* в праве на существование, а равно и тех театральных идей, сторонниками которых являемся мы, вполне возможно и желательно («Утро России» 1913, № 74, письма в ред.).

Заменяем 1-е отглагольное существительное инфинитивом, а деепричастие собственно глаголом:

Мы предполагаем, что серьезно и по-деловому *обсуждать* те новые течения живописи, которые мы, правда, не *разделяем*, но которым не *отказываем* в праве на существование, а равно и тех театральных идей, которые... вполне возможно и желательно.

Конечно, и при такой переделке фраза не блещет достоинствами; и при ней остается нелепое *разделять* течения, канцелярское *а равно и* и т. д. Но нам важно, что, меняя неестественное здесь и созданное общей высокопарностью газетного стиля деепричастие на собственно глагол, мы получаем нечто все-таки более удобоваримое.

Но всего интереснее газетный факт, который я беру из статьи Г. Винокура «Культура языка» («Печать и революция», 1923, V):

Сегодня российская делегация вручила союзным делегациям простран- ный меморандум, в котором, еще раз *выразив* протест против недопущения России к работам конференции в полном объеме, российская делегация следующим образом *резюмирует* восточный вопрос.

Автор статьи отмечает неуместное повторение слов: «российская делегация», считая этот «недосмотр» всецело основанным «на привычной для языкового мышления журналиста сложности сочетания грамматических элементов». Это то, что он называет «отрицательной установкой» на сложность синтаксических связей, т. е. излишнее усложнение и более простых случаев до общего газетного уровня сложности. Но он не замечает, что таких «отрицательных» установок в газетном языке едва ли не больше, чем положительных, что в его собственном языке, обличающем в нем газетного работника, эти отрицательные установки на каждом шагу; и не замечает он этого потому, что требования его к языку крайне невысоки. Так, в данном случае, он не замечает, что основной «отрицательной установкой» было здесь деепричастие на месте собственно глагола и что она уже повлекла за собой вышеозначенный недосмотр. В самом деле, если бы было сказано: «...меморандум, в котором еще раз *выражает* протест против недопущения России к работам конференции в полном объеме и следующим образом *резюмирует* восточный вопрос», то повторение слов «российская делегация» стало бы невозможно. Я прекрасно понимаю, что выражение протеста в меморандуме предшествовало резюмирующей части. Но важно ли было здесь выразить это предшествование? Конечно, нет. Всякий и без того знает, что резюме делается в конце. А если так, то деепричастие ничем, кроме общей мертвенности газетного стиля, не оправдано. Все дело в том, что *выражает протест* (а еще бы лучше просто *протестует*) при прочих равных условиях всегда проще и потому сильнее чем *выразив протест*. Следовательно, только особые условия могут оправдать появление менее глагольного на месте

более глагольного. Там, где этих особых условий нет (а таким случаям нет числа), перед нами голый, дурного тона шаблон.

Последняя формулировка вызовет, вероятно, у читателя мысленный вопрос: а какие же эти особые условия? Ответ на этот вопрос выходит за пределы темы. Само собой разумеется, что для каждой части речи эти условия — «особые» и что выделение их создало бы ряд статей о существительном как выразительном средстве, деепричастии как выразительном средстве, и т. д. Конечно, все эти категории существуют в языке недаром, и там, где они действительно нужны, сам глагол должен покорно опустить перед ним голову. Но это, повторяю, не входит в тему. Я позволю себе только на двух примерах показать, как иногда незаменимо бывает отглагольное существительное. Первый пример из Куприна:

Так иногда раздражает непрерывный, скучный, как зубная боль, *плач* грудного ребенка, пронзительное *верещание* канарейки или *если кто* беспрерывно фальшиво *свистит* в комнате рядом («Яма»).

На первый взгляд здесь есть какая-то хаотичность конструкции; хочется трех существительных или трех глаголов. Однако если вдуматься, то окажется, что все выделенные формы оправданы. *Плач* необходимо было сказать из-за сравнения с зубной болью (нельзя было: «как если непрерывно, скучно, как зубная боль, *плачет...*»), потому что сравниваемые понятия должны быть однородны (кроме того зубная боль объединяется с плачем в эпитете *скучный*, а эпитет может быть только при существительном). *Верещание* пошло по следам *плача*, так как не было основания менять оборота. Наконец, «беспрерывный фальшивый *свист*» показался автору недостаточно надоедным и недостаточно живо предстоящим уму читателя, и он развернул его в отдельную глагольность: «если кто... *свистит*». Это, между прочим, очень характерно для подтверждения нашей основной мысли о силе глагольности. Автор почувствовал, что *свистит* сильнее дойдет читателя, чем *свист*, и так как никакие особые условия *свиста* не требовали, он не остановился даже перед сдвигом оборота, чтобы использовать выразительную силу глагола. Другой пример уместности отглагольных существительных — классический:

Шёпот, робкое дыханье,
Трели соловья,

Серебро и колыханье
Сонного ручья...

Почему здесь не сказано: «шепчут, робко дышат» и т. д.? Здесь перед нами уже определенное преимущество существительного в данных условиях: его безличность. Поэту нужно, чтобы не было никакого намека на лицо, чтобы читатель мог представлять себе и себя, и автора, и третье лицо. В этой неопределенности лица в связи с общим лирическим строем стихотворения есть особая прелесть недосказанности. А глагол связан с грубым, реальным лицом: *шепчут, шепчем*

и т. д. Правда, безличен еще инфинитив: *шептать, робко дышать*, и т. д., и из всех частей речи он здесь как раз и подходил бы более всего после существительного (причастие и деепричастие исключались, как не имеющие самостоятельной предикцирующей силы). Но построить стихотворения на нем нельзя было, так как предметные черты картины («свет ночной, ночные тени» и т. д.) им не могли быть выражены. Следовательно, единственно возможная форма здесь — существительное.

Итак, у каждой части речи — свои стилистические достоинства. Главное достоинство глагола — это способность управлять, выстраивать вокруг себя длинную шеренгу разнообразных и последовательно зависящих друг от друга слов и предложений, словом, создавать то, что Потемня называл синтаксической перспективой. К этому основному достоинству присоединяются два добавочных: видовые и залоговые оттенки. Так называемые «глагольные слова» (инфинитив, деепричастие и причастие) частично разделяют с глаголом эти достоинства и притом не в равной мере, а в порядке убывания их от инфинитива к деепричастию и от деепричастия к причастию. Отглагольные существительные за редкими исключениями не разделяют этих достоинств. Поэтому речь, построенная на отглагольных существительных, есть речь всегда вялая, путаная, нерасчлененная на синтаксические звенья и соответственно мелодически бедная, бесформенная. Ей недоступен настоящий период с основным повышением и понижением и с второстепенными повышениями и понижениями внутри того или другого. Ей доступно только *нанизывание* фраз одна на другую в порядке случайности вроде следующего отрывка:

И если, вообще, *опубликование* некоторых итогов работы, еще продолжающейся, по существу обречено на *отставание по отношению* к действительному *состоянию* вопроса к моменту *выхода* работы в свет, то к данному изданию это относится тем более, что, во-первых, совершенно неизвестно, какой срок отделит момент *написания* работы от *выхода* ее в свет, а во-вторых, непрестанно ощущается досада по *поводу* того, что с рядом иностранных работ так и не удалось познакомиться, а между тем совершенно ясно, что после работ Сиверса, Сарона и Теннера на немецком языке, Русело, Сведениуса, Пирсона, Верье и Бурдона (последнюю мне так и не пришлось найти в Петрограде) на французском, научная мысль не могла не дать еще ряда блестящих работ, которые, несмотря на то что относятся к иностранным языкам, несомненно, очень важны в *отношении разработки* общего метода *изучения* данного вопроса (В. Всеволодский-Гернгрос, «Теория интонации». Петроград, 1922, из предисловия).

Этот «стиль» под пером преподавателя Института Живого Слова наводит на весьма грустные размышления. Очевидно, организующая роль глагольности, столь наглядно вскрытая Потемней, перестает учитываться в языке нехудожественной литературы. И с этим надо бороться. Каково бы ни было в этом отношении общее направление языковой эволюции, мы для данного момента и для данной разновидности нашего литературного го языка должны провозгласить лозунг: «назад к глаголу!».

ГРАММАТИКА В НОВОЙ ШКОЛЕ

Вопрос о грамматике в новой школе распадается на два основных вопроса: 1) должна ли она там быть, 2) если должна, то в каком виде: в традиционном или в научном.

Вопреки логическому ходу зависимости этих вопросов друг от друга, история разрешила нам к настоящему моменту второй вопрос и все еще далека от разрешения первого.

В настоящее время нет уже необходимости доказывать, что старой грамматике не место в новой школе. Борьба за введение научной грамматики в школу, ведущаяся более или менее интенсивно в педагогических кругах всего мира, наиболее успешно, благодаря особому счастливому стечению общественных условий, была проведена в России. Кредит старого, доживающего ныне свое второе тысячелетие общеевропейского грамматического канона знаний у нас в России подорван окончательно. И это не потому, чтобы наше общество или хотя бы только его педагогическая часть действительно приобщилась к новому знанию о языке. Увы, эта вторая, положительная часть работы неограмматистов не могла быть проделана в наших условиях хотя бы в сколько-нибудь заметной степени. Но отрицательная часть работы по причинам, в которые я не могу здесь вдаваться, была проведена у нас блестяще. Усилиями отдельных пропагандистов было разъяснено всем и каждому, что в традиционной школьной грамматике $2 \times 2 = 5$, что в ней нарушены основные принципы наблюдения и изучения вообще и наблюдения и изучения языка в частности, что в ней отсутствуют основные предпосылки научного знания. И таким образом участь этой грамматики в новой школе была решена бесповоротно. В самом деле, как бы ни металась современная педагогическая мысль между различными, порой противоречащими друг другу теориями, с уверенностью можно сказать, что основной курс на самодетельность ученика ею взят твердо. Это основной принцип ее, примиряющий все противоречия. Он останется и при всех изменениях, которые претерпевают наши системы. А с формулой $2 \times 2 = 5$ принцип этот уж никак не может примириться. Там, где царит такая формула, царит и должна царить зубрежка. Там,

где сам учитель принужден подходить к предмету с готовыми традиционными воззрениями и отказываться от исследовательских приемов, там не может быть речи о самодеятельности ученика. Самодеятельность неотделима от критики. То, что не выдерживает критики, не выдерживает и самодеятельности. Раз все это так, то традиционная грамматика должна быть неумолимо изгнана из новой школы, даже если бы за ней была признана огромная практическая ценность в деле создания навыков письма, чтения и устной речи (что до сих пор не доказано). Как ни велик уклон новой школы в сторону практицизма, уклон ее в сторону самодеятельности ученика еще больше, и там, где оба эти уклона сталкиваются между собой, второй должен восторжествовать.

Но если судьба традиционной грамматики определяется таким образом легко и просто, то гораздо сложнее и труднее второй из связанных с этим вопросов: что должно быть поставлено на ее место, и, главное, должно ли вообще что-либо быть поставлено?

Ни для кого не секрет, что хотя грамматика обновила в последнее время у всех на глазах коренным образом свое бытие и как наука, и как учебный предмет, хотя она переменяла во втором из этих качеств даже и имя свое («наблюдения над языком»), ее по-прежнему многие не любят, и все побаиваются. Так, в первом издании «Новых программ для единой трудовой школы» Наркомпроса РСФСР, вышедшем в 1924 г., ее совсем не было. Во второе издание она была введена, и притом в размерах довольно обычных, мало отличающихся от прежней школьной практики (поскольку сокращения не вызываются отличиями самой реформированной грамматики). Но сделано это было явно, как уступка чему-то: не то практическим потребностям учащихся в деле усвоения навыков письма и литературной речи (хотя отношение вводимых сведений к этим навыкам не уяснялось), не то общеобразовательному значению грамматических знаний, не то воспитательной ценности самого процесса наблюдений над языком, не то просто духу времени и домогательствам неограмматической школы (последнее представляется наиболее вероятным). Как бы то ни было, но в общий комплекс занятий родным языком эти «наблюдения» ни в какой мере не были «увязаны», и во всяком случае им принципиально отводилась лишь служебная, добавочная роль¹. Об отношении общей прессы, а нередко и специальной педагогической прессы, к занятиям грамматикой в школе много говорить не приходится: довольно единодушно грамматика противопоставляется обычно чтению, драматизации, рассказыванию, устному и письменному сочинению, даже пересказу, как нечто сухое, безжизненное, схо-

¹ Писано в 1925 г. В новейших программах дело резко изменилось в пользу грамматики, см. ниже.

ластическое, ни в какой мере ребенка не развивающее и его не интересующее. Такое отношение к грамматике проявляется даже со стороны педагогов, отнюдь не стоящих на принципах приурочения к особенностям детской психики, а, напротив, ведущих в последнее время решительную борьбу с ней в форме самой откровенной, самой сухой рационализации ее (изгнание басенного и сказочного материала из хрестоматий). Но грамматике боится не только широкая публика и не только педагоги общего типа, далекие от отдельных методик и, в частности, от методики языка,— ее боятся для школы и педагоги иного типа. Из дореволюционной литературы здесь достаточно вспомнить Кульмана, всегда настаивавшего на возможном сокращении грамматических занятий, а из пореволюционной — статью Д. Н. Ушакова «Спорные вопросы в новой программе грамматики» (в сборнике «Русский язык в школе»). Здесь мы читаем: «...многих смущает большой объем объяснительной записки к программе грамматики¹... Но бояться засилья грамматики с новой программой не приходится... Этим занятиям грамматике рекомендуется отвести подобающее место, т. е. далеко не первое (выделено мною.— А. П.). Первое же место отводится приобретению навыков: чтения, развития речи и др.». И далее: «в новой программе много говорится о грамматике с тем, чтобы ее поменьше осталось» (выделено мною.— А. П.). Всем известно, с какой легкостью специалисты навязывают обычно школе свои излюбленные науки и как горячо каждый из них настаивает на общеобразовательном значении своей специальности. И если мы видим, что один из наиболее видных представителей научной грамматики сам настаивает на том, чтобы от его предмета в школе «поменьше осталось», то это способно навести нас на серьезные размышления.

Чем, в самом деле, объясняется эта всеобщая боязнь грамматики? Нет ли здесь, помимо невежества, помимо реакции на недоброе недавнее прошлое, помимо примешивающихся сюда даже иной раз политических симпатий и антипатий, чего-то более глубокого, затрагивающего самую суть дела?

Ценность тех или иных знаний для школы можно рассматривать с двух сторон: со стороны общеобразовательной и со стороны практической, служебной. В первом случае знания важны сами по себе (для примера можно указать знания об устройстве вселенной или знания о судьбах и свойствах изящной литературы), во втором — как средство для приобретения либо навыков, либо других общеобразовательных знаний (пример — те же знания как средство для предсказания погоды или для создания художественного наслаждения при чтении изящной литературы). В последнее время, правда, принято игнорировать первую сторону и даже целиком отри-

¹ Имеется в виду программа Наркомпроса 1921 г.

цать ее (см., напр.: А н а т о л и й М а ш к и н, Литература и язык в современной школе, ГИУ, 1923). Но мы не стоим на такой позиции и считаем долгом заранее заявить об этом. Вместе с тем именно в силу нашего принципиального признания общеобразовательной ценности некоторых знаний для школы, мы должны теперь же отметить, что некоторые навыки оказываются столь необходимым средством для приобретения этих знаний, что должны расцениваться не ниже самих знаний. Как на самый бесспорный пример можно указать на навык чтения, без которого невозможно в наших условиях вообще никакое образование. А таким образом и те знания, которые ведут к такого рода навыкам, если бы они даже не имели никакой общеобразовательной цены, приобретают первостепенное значение.

Итак, рассмотрим прежде всего общеобразовательную ценность грамматических знаний самих по себе, совершенно независимо от роли их в приобретении навыков чтения, письма, владения литературным языком, понимания художественной литературы и т. д. и т. д. И прежде всего есть ли у них такая ценность? Здесь нужно откровенно признать, что ценность эту они имеют лишь как часть общих языковедных знаний, а последние имеют ее лишь в тех приблизительно пределах, какие были в свое время намечены для так наз. «старшего курса русского языка» (в брошюре «Занятия языком на II ступени», Гиз, 1920). Другими словами, общеобразовательная ценность здесь заключается в общей ориентировке, в общем понимании природы языковых явлений и соотношения их с явлениями мысли самой по себе (логика и психология), с историческим и социальным процессом (история и социология), с другими отправлениями человеческого организма (физиология речи), а не в том, что собственно составляет материал грамматики (даже и в новом понимании этого предмета) в младших группах. Конечно, общее представление о формах слов и словосочетаний, о том, для чего они существуют, что выражают в языках, как могут заменять друг друга, как одни языки пользуются преимущественно формами слов, а другие — формами словосочетаний, какие формы слов и словосочетаний оказываются по своему значению наиболее общими для всех человеческих языков и почему это так, — эти и им подобные вопросы должны войти в общеобразовательный курс языка. Но ведь все эти знания могут быть даны на одном-двух примерах. А нужно ли, напр., для общего образования знать, что в русском языке существуют столько-то видов склонений и спряжений, такие-то падежи, такие-то наклонения, залоги, виды, причастия, деепричастия, инфинитивы и т. д. и что звуковое выражение каждой из этих категорий такое-то и такое-то? Представим себе на мгновение русского человека, овладевшего в совершенстве и письмом, и чтением, и литературной речью без всякого участия грамматических знаний (случай для меня, как увидит ниже читатель, по самой природе

дела, исключительный). Составит ли в его общем образовании (даже принимая во внимание неизбежность национальной окраски всякого общего образования) какой-либо пробел то, что он не знает, что в его родном языке есть родительный падеж и что он оканчивается в одних случаях на *a* (стола), в других на *ы* (воды) и т. д.? Я беру на себя смелость утверждать, что нет, потому что я не вижу никаких необходимых связей данного факта с другими элементами общего образования, никакой роли его в общей системе образования. Надо откровенно сознаться, что такого рода знания — специальные, что они очень ценны для лингвиста, но совершенно не нужны сами по себе для человека. И таким образом общая оценка грамматических знаний с этой стороны приводит нас к безусловно отрицательному взгляду на преподавание грамматики в школе.

Можно бы было возразить на это, что самый процесс приобретения этих знаний, как он поставлен теперь в методе так наз. «наблюдений над языком», имеет огромное воспитательное значение для мысли, что явления языка являются удобным объектом для первых шагов в индукции и дедукции и т. д. На такой роли языковых наблюдений я сам в другом месте как раз наиболее энергично настаиваю (см. «Наш язык», ч. I, книга для учителя, введение), но здесь позволительно спросить, можно ли культивировать те или иные знания в школе только для процесса их приобретения? Не явится ли это недопустимым засильем формального принципа обучения за счет материального?

Рядом с этим отсутствием общеобразовательного значения я столь же откровенно впишу здесь в пассив грамматики и некоторое несоответствие ее особенностям детской психики, в частности детского мышления. Грамматика есть наука о формах слов и словосочетаний. Всякая форма слова и словосочетания связана с двумя признаками: 1) внешней звуковой характеристикой данной формы, 2) внутренней характеристикой, или так наз. формальным значением. Интерес к первой я не считаю противоречащим детской психике, хотя многие методисты смотрят на это иначе. По-моему, процесс овладения речью в его ранних стадиях (а ведь не на большом расстоянии от них находится ребенок в первых отделениях школы) даже связан с повышенным интересом к звуковой стороне речи. Всем известно пристрастие детей ко всевозможным прибауткам, каламбурам, шарадам и т. д. Всем известна детская манера коверкать речь, передразнивать взрослых, животных, иностранцев, говорить на тайных языках, вообще шалить речью, шалить своим речевым аппаратом. То, что для грамматических наблюдений приходится рассекать живой речевой поток на части и выхватывать экспериментально мельчайшие из них, я тоже не считаю вредной отвлеченностью предмета, как думают опять-таки многие методисты. Поскольку эти выхватываемые элементы остаются для ребенка

внешними, не связанными со значением и поскольку он в состоянии ими распоряжаться, легко воспроизводить и повторять их, постольку наблюдение над ними как раз соответствует детской психике. Музыка — отвлеченнейшее из искусств, однако никто еще никогда не находил, чтобы та ветвь ее, которая естественно воспроизводится детьми — пение — была противна детской природе (и не только в смысле непосредственного детского пения, но и в смысле обучения пению). Но совершенно иное приходится сказать о наблюдениях над значениями слов, и особенно над формальными значениями. Здесь мы имеем уголок психологии, науки безусловно для раннего детского возраста преждевременной. И притом уголок-то этот как раз наиболее потаенный, наиболее требующий самоуглубления, сосредоточенности для своего обнаружения, потому что дело идет о подсознательных явлениях. Если и вообще-то к самонаблюдению человек становится склонен лишь в зрелом возрасте, когда у него скопился запас внутренних переживаний, когда ему есть что понаблюдать, то к самонаблюдению в области подсознательного склонны уже совсем немногие даже и среди взрослых. Та самая живость и непосредственность ребенка, которая, помогая, ведет его к звуковым наблюдениям, отталкивает его от наблюдений над значениями языка. А между тем без минимального хотя бы сосредоточения на значении нельзя вскрыть ни одной формы слова или словосочетания. Когда мы вскрываем в слове *вода* форму *вод+а*, мы отвлекаем: 1) часть *а* от части *вод*, 2) звуки части *вод* от значения прозрачной жидкости без цвета и запаха, 3) звук *а* от значений именит. падежа ед. числа женск. рода им. существительного, 4) значение прозрачной жидкости без цвета и запаха от звуков части *вод*, 5) значения именит. падежа ед. числа женского рода им. существительного от звука *а*. Первые три отвлечения я считаю совершенно доступными для детского возраста и даже созвучными с ним. Четвертое — значительно труднее, но все же вполне посильно. Наконец, пятое — совершенно непосильно. Правда, оно и производится и должно производиться (см. ниже) всегда лишь в самой элементарной, самой зачаточной форме (ведь в сущность значения падежа, рода, части речи не вникла еще, как следует, и сама наука). Но все же приходится отметить, что в этом пункте грамматика является действительно для детей излишне «отвлеченной» наукой.

Вот эти два свойства — изолированность в системе общего образования и отвлеченность в только что разобранным смысле — и вызывают, думается мне, сдержанное отношение к грамматике как школьному предмету среди самих представителей этой науки. И справедливо вызывают, поскольку речь идет о самодовлеющих знаниях. Нужно прямо сказать, что если бы грамматика преподавалась только ради нее самой, то она должна бы была быть изгнана совершенно из младших

отделений и перенесена в сжатом до предельности виде в старший (тогда уже, впрочем, не «старший», а единственный) курс языка в последнем отделении школы. Краткий курс «Введения в языковедение» — вот все, чего приходилось бы тогда желать для общего образования.

Но этот суровый приговор над грамматикой мгновенно изменяется в свою противоположность, как только мы перейдем к практической стороне грамматических знаний.

Здесь мы найдем в методической литературе целую гамму мнений, начиная от слепой веры в грамматику, как единственную опору языковой культуры, и кончая утверждением, что грамматика совершенно не участвует в создании навыков письма, чтения и литературной речи.

Однако любопытно, что, несмотря на такую разноголосицу среди теоретиков, грамматика упорно держится в младших отделениях школы. Если бы дело шло только о Западной Европе или даже Америке, то это можно было бы объяснить косностью, силой традиции. Но мы видим, что она проникает и в наши революционные программы, причем проникает не в убывающем, а в возрастающем порядке (сравн. программы Гус'а 27 г. с программами 24 г.). И это при несомненной общей антипатии нашей широкой публики и особенно ее передовых слоев, творящих ныне программы, к грамматике! Явление это весьма значительно и указывает, по-моему, лишь на здоровый инстинкт педагогических масс, берущий свое вопреки всяким теориям. Грамматика вводится (именно вводится, после временного забвения) под напором самой жизни, под напором рядового учительства, которое на опыте убеждается, что без нее невозможна грамотность.

Скажу наперед, во избежание недоразумений, что все последующее изложение основано на глубоком убеждении в коренном значении обучения грамматике для грамотности страны, и притом грамотности не только в узком, но и в широком смысле слова. Не только чтение и письмо, но и понимание какого бы то ни было текста и говорение на той разновидности родного языка, на которой говорят все приобщающиеся к культуре слои народа (и на которой в будущем, следовательно, должен будет говорить весь народ), неразрывно связаны, по моему убеждению, с обучением грамматике в младших отделениях школы. Всякий, кто понимает читаемую книгу или газету, всякий, кто способен удобопонятно высказаться на политическом собрании, обязан этими умениями прямо или косвенно (т. е. через других людей, с которыми он приходил в общение и которые обучались грамматике) преподаванию грамматики в школе. И если он это отрицает (как это у нас иногда делается), то отношение его к грамматике вполне уподобляется отношению известного крыловского персонажа к тому дубу, под которым он собирал желуди.

Прежде всего, относительно искусства правописания приходится признать, что установившийся в последнее время в нашей литературе взгляд на него как на результат автоматической ассоциации зрительно-руководительных образов слов с их значениями верен только частично, именно только в отношении к корням слов, т. е., в сущности, только к легчайшей части правописания. Правописание грамматических элементов слов (префиксов, суффиксов, инфиксов, флексий) не может быть подкреплено ничем иным, как первоначальным грамматическим осознанием и возможностью последующей постоянной самопроверки.

В самом деле, если слово *случится* может быть написано то *сб*, то без него, в зависимости от крайне пестрого и подвижного окружения, то за что тут может зацепиться зрительная и руководительная память? Если мы пишем, с одной стороны: из *деревни*, у *деревни*, от *деревни*, с *деревни*, без *деревни* для *деревни*, и т. д., а с другой стороны: к *деревне*, в *деревне*, на *деревне*, при *деревне*, то можно ли ожидать от памяти, что она захватит независимо от произношения все первые сочетания в одну рубрику, а все вторые в другую? По какому признаку, кроме грамматических, она бы это сделала? Для утверждающих, что грамматические формы письменной речи могут усваиваться так же интуитивно, как усваиваются они в устной, я могу повторить только то главное возражение¹, которое я высказал уже в статье «Правописание и грамматика в их взаимоотношениях в школе» (мой «Сборник статей», 1925, стр. 32 и сл.): в самой устной речи они постоянно путаются, и ни одно поколение, лишенное влияния школы и школьных занятий грамматикой, не воспроизведет в точности грамматического наследства, доставшегося ему от предшествовавшего поколения. Ведь на этих сдвигах от поколения к поколению и основана главным образом грамматическая изменчивость языков (как и всякая иная изменчивость). Если бы правописание могло быть таким же текучим, таким же подвижным, как сам язык, тогда, конечно, не было бы надобности в искусственных средствах его усвоения. Но сущность правописания — в его окоченелости, неподвижности, искусственно устанавливаемой и потому неизбежно столь же искусственно поддерживаемой.

Но и по отношению к корням слов можно утверждать, что помощь грамматики, если и не необходима, то весьма желательна. Новейшие наблюдения методистов показывают, что орфограммы корней, допускающие возможность рациональной самопроверки (напр., *вода — воду*), дают меньший процент ошибок, чем орфограммы, не допускающие этой возможности (*баран, собака*, см. ст. А. С. Ярусова «К вопросу об изучении орфографических ошибок» в «Родн. яз. и лит. в труд. шк.» за 1928 г.,

¹ Остальные см. в той же статье.

№ 2). Если такой результат получается при обычном отсутствии у пишущих умения быстро и верно находить ударение в слове и подбирать необходимые ударные варианты, т. е. получается, в сущности, благодаря лишь «бессознательной грамматике», то во сколько раз ускорила бы его сознательность и развитие навыка ударения!

Относительно связи пунктуационных навыков с прохождением синтаксиса много говорить не приходится. Никто еще нигде и никогда не предполагал, что пунктуацию можно усвоить зрительно-руководительным методом: она слишком не характерна для этого и слишком связана со случайным синтаксическим окружением. Правда, в последнее время здесь предложен другой обход грамматики — интонация. Но, во-первых, само изучение интонации естественнее всего протекает в синтаксических рамках. А во-вторых, ряд правил пунктуации все же не может найти себе обоснования в интонации и среди них прежде всего — запрещение разрывать синтаксические связи запятой внутри предложения. В последнее время как раз подсчеты показывают повсеместную вопиющую пунктуационную беспомощность и особенно злоупотребление фонетической запятой внутри предложения. И это нельзя не сопоставить с той заминкой в школьном преподавании синтаксиса, которая вызвана теоретическими спорами в этой области.

Так обстоит дело с письмом, но едва ли еще не хуже (для врагов грамматики) дело обстоит с самим говорением на литературном наречии родного языка. На этот счет у широкой публики (включая и педагогов-неспециалистов по языку) «легкость в мыслях необыкновенная». Не только просто правильная речь, но даже точная, сжатая, образная, изящная слетает к нам, по ее представлениям, прямо со страниц наших классиков и прочно поселяется в наших головах без всякой грамматической муштры. Как относительно усвоения иностранных языков, так и относительно литературной разновидности родного языка господствует мнение, что всему делу голова — практика. Нужно как можно больше читать, нужно, наконец, самому побольше писать так наз. «сочинений», а в новейшее время докладов, рефератов, конспектов и т. д. — и «набьешь руку», научишься. И хотя жизнь нередко дает нам примеры людей, лишенных в детстве правильной школы и из-за этого поражающих, несмотря на горячее стремление к знанию и на приобретенную даже впоследствии начитанность, полной беспомощностью, неурегулированностью, даже просто непонятностью языка своего (тип так наз. «зачитавшихся»), хотя среди нас самих мы тоже на каждом шагу наблюдаем людей, не могущих похвастаться даром устного или письменного слова, несмотря на то, что прочитали они как будто бы столько же классиков и даже тех же, сколько и каких читают все, — однако вера во всемогущество «практики» продолжает господствовать. В лучшем случае считается доста-

точным, если ученик много пишет, а учитель добросовестно «исправляет» стиль (хотя на $\frac{3}{4}$ эта работа учителя впустую, потому что большинство ошибок индивидуальны и в условиях классного обучения не могут быть разъяснены сделавшим их), или ученик много говорит, а учитель «следит» за тем, чтобы речь ученика была правильна, логична, художественна и т. д. Но в то же время всякий, кто фактически преподавал родной язык, легко припомнит, какие потоки неорганизованной, запутанной, даже просто на каждом шагу неправильной речи изливают на него в таких случаях ученик и как он беспомощен по отношению к этим потокам, ибо «исправлять» пришлось бы чуть не каждое слово и, следовательно, не дать совсем ученику говорить; предъявлять же после доклада ученику длинный счет его ошибок, не замеченных в свое время ни им, ни классом (даже если бы учитель и успел записать их), было бы нелепостью. Вообще обучить правильной речи, только «следя» за ее правильностью, едва ли легче, чем обучить медведя мазурке: ведь и тут мы могли бы сказать, что надо только «следить», чтобы каждое движение зверя было изящно, грациозно и соответствовало основной структуре данного танца.

Я не могу здесь подробно останавливаться на том, что такое литературное наречие, и доказывать, что говорение на нем относится к естественному говорению, с которым в огромном большинстве случаев приходит ученик в школу, именно как движения, нужные для мазурки, к движениям медведя. Я пытался сделать это в статье «Объективная и нормативная точка зрения на язык» (в моем «Сборнике статей», М., 1925), куда и принужден отослать читателя. Здесь я сошлюсь только еще на вдумчивую и основанную на личном педагогическом опыте статью харьковского лингвиста Л. Булаховского «Опыт схемы учебника русского языка» («Путь просвещения», 1923, № 2), где говорится: «Школе тем более приходится работать над родным языком учащихся, чем менее он оказывается родным им на самом деле... Письменный язык... по своей природе никогда не может быть не только в полной мере, но даже в очень значительной, полученным от среды чисто практическим путем; поэтому... учащемуся предстоит **выучиться** (выделено в подл.) многочисленным особенностям литературной речи в том, в чем она выситя над языком среды». Само собой разумеется, что то, что здесь говорится о письменном языке, относится и к разговорно-литературной разновидности его, поскольку идеалом в ней ставится всегда письменный язык. Самые отличия письменного языка удачно сформулированы в следующих строках: «Большая строгость и разборчивость литературного письменного языка сравнительно с разговорным; его усложненность как орудия более содержательной и более широкой по охвату мысли; необходимость при передаче психологического содержания оперировать главным образом формальными средствами вместо ритми-

ко-мелодических — устной речи (пауз, интонаций и т. п.), не говоря уже об отсутствии жестов и мимики, — все это — причины, которые выдвигают задачу работы уже школьной». Общерапространенное убеждение, что «развитая мысль всегда сама найдет себе надлежащее выражение», основывающееся «на мнимых случаях высоких стилистических достижений такого-то или такого-то, помимо всякого изучения языка», удачно парируется ссылкой на непосредственный педагогический опыт: «Если уже нужен настоящий опыт, его можно проделать, войдя в аудиторию, состоящую из рабочих, где зачастую люди, вдумчивость и общее развитие которых не оставляет сомнения, беспомощно лепят в тетрадах детски-нескладные фразы». От себя прибавлю, что если бы было даже неопровержимо доказано, что Горький (излюбленный пример презирателей грамматики) сохранил на всю жизнь в полной неприкосновенности свое первоначальное грамматическое невежество (а это еще надо доказать, потому что здесь, как справедливо говорит тот же автор, «отсутствие систематической школы смешивается с отсутствием ее вообще»), то и тогда был бы упущен факт исключительной языковой одаренности данного лица. Кроме того, с социальной точки зрения тут важно то, что все подобные самоучки всегда испытывают на себе непосредственное влияние живой интеллигентской среды, т. е. лиц, прошедших грамматическую школу. Неизвестно, что было бы, если бы грамматика была начисто изгнана из школы и сама среда, имеющая представление о предложениях, падежах и т. д., вымерла бы, — сохранил ли бы свою силу на вечные времена тот первоначальный заряд грамматической культуры, который всегда и везде следует за возникновением литературы, или одного немого воздействия со стороны литературного наследия былых веков оказалось бы мало, и литературный язык постепенно пришел бы в состояние полного разложения?

Но в чем же, спросят меня, выражается помощь, оказываемая литературному говорению именно грамматическими знаниями? Не смешиваете ли вы прежде всего изучения языка вообще с изучением именно грамматики? Ведь язык можно изучать и со стороны лексики. А затем ведь изучение может идти и чисто практически, показательным путем, подобно тому, как учитель рисования может и не обучать общим законам перспективы, а указывать всякий раз на ошибки и подрисовывать сам на том же рисунке «по-правильному». Зачем здесь именно знания? Объяснюсь.

Основным отличием литературного говорения от естественного является, как известно, сознательное пользование языковыми средствами. Поскольку речь человека затронута литературными и школьными влияниями, постольку он невольно наблюдает над своей речью, стремится осуществить в ней некую норму, некий идеал речи (называемый обычно

«правильностью»). И обратно — поскольку он такое старание проявляет, постольку он говорит литературно. Грамматика же (в своей описательной части) как раз и занимается переводом подсознательных языковых явлений в сознательные. Другими словами, грамматика как наука производит коллективными силами как раз то, что каждому надо проделать индивидуально, чтобы говорить на литературном наречии родного языка. При этом в отличие от лексики (которая также, конечно, должна изучаться в школе, но которая, не представляя еще пока определенной системы знаний, легко растворяется в общей массе занятий языком в школе) грамматика занимается наиболее укрытыми от нашего сознания явлениями языка (формальным членением его и формальными значениями), т. е. наиболее нуждающимися как раз в осознании и наиболее трудно поддающимися ему. Эти общие положения станут понятнее, если их развернуть в следующие частные иллюстрации.

1. Всякое осознание фактов языка основано прежде всего на сознательном выхватывании данных фактов из общего потока речи-мысли и на наблюдении над выхваченным, т. е. прежде всего на расчленении процесса речи-мысли. Хотя язык и представляет из себя «членораздельное выражение мысли при помощи звуков» (Габеленц), однако расчлененность эта при естественном говорении таится глубоко под уровнем сознания. Если вы спросите неграмотного крестьянина, есть ли в его языке звук *n*, есть ли в нем слово *над*, есть ли в нем слово *стола*, — он вас не поймет. Хотя говорить по-русски возможно, только имея представление о всех этих единицах русской речи и хотя он их, следовательно, несомненно имеет, но он о них не знает. Это именно то, что принято называть подсознательным мышлением. В таком невышколенном сознании есть только именительные падежи существительных и прилагательных, наречия, глаголы в наиболее независимых формах, т. е. слова, часто встречающиеся в речи в изолированном виде. Да и то они слиты в нем с представлениями о самих предметах мысли и как слова выделяются крайне слабо. Цельность речевых представлений на месте интеллигентской расчлененности можно наблюдать не только на неграмотных, но и на грамотных низшей квалификации. Когда я предлагал учащимся на первом курсе рабфака подставить, положим, в сочетание *я иду к реке* на место слова *река* слово *озеро*, — я видел, что далеко не все делают это быстро и свободно и что, напротив, многих крайне затрудняет эта несложная операция. Почему это? Да потому, что она требует расчленения речевых представлений, в данном случае, например, отделения слова *реке* от слова *к* и выделения из других отложившихся в памяти слов слова *озеру* (которое ярко выступает в памяти только в форме именит. падежа). А естественные речевые представления текут слитно. Само собой разумеется, что там, где нет

сноровки к такому расчленению, там, где речевые комплексы движутся в мозгу с ловкостью медвежьего танца,— там не может быть и речи о сознательном пользовании фактами языка, об их выборе, сличении, оценке и т. д. Там не человек владеет языком, а язык владеет человеком. Грамматика же как раз и занимается членением человеческой речи-мысли. Каждое грамматическое наблюдение и каждое грамматическое знание как бы кристаллизует в уме учащихся изолированные языковые факты и в то же время развивает сноровку к дальнейшему изолированию. Возьмем хотя бы то же *стола*. Неграмотный не знает его как речевую единицу, а школьник, учившийся грамматике (хотя бы старой), знает. В результате школьник, услышавший диалектическое сочетание *купил стола*, отнесется к нему совсем не так, как неграмотный: необычность сочетания выделится в его уме гораздо резче, по всей вероятности, даже выльется в насмешку, в презрительное отношение, вообще в оценку факта. И как ни грустно это для диалектолога, но такое отношение будет культурнее, чем простое игнорирование факта неграмотным (еще культурнее было бы соединение оценки с научным интересом к факту самому по себе, но не будем забираться в такую высь). Особенно важны в этом отношении занятия грамматикой именно как гимнастика ума. Если мы припомним, что каждое грамматическое наблюдение есть наблюдение либо над корнем, либо над префиксом, либо над суффиксом, либо над инфиксом, либо над флексией, либо над служебным словом, либо над порядком слов, либо над интонацией, то поймем, что занятия грамматикой являются не только непрерывной дифференциацией речевых представлений, но и развитием самой способности дифференцировать их. А дифференциация эта, опять напоминая, для культурного говорения должна быть настолько же выше естественной, насколько движения человека дифференцированнее движений медведя.

2. Расчленение речевых представлений является только предварительным условием, условием *sine qua non* для культурного говорения. Раз оно дано, возникает другое столь же необходимое условие: понимание отношений между элементами речи. Другими словами, понимание литературного синтаксиса. Дело это гораздо более трудное, чем как это кажется тем, кто уже достиг этого понимания. Остановлюсь на примерах, приводимых тем же Л. Булаховским в уже цитированной статье: *И над отечеством свободной просвещенной взойдет ли наконец желанная заря?* Для понимания необходимо слова *свободной просвещенной*, несмотря на паузу и на фонетическое примыкание этих слов к слову *отечеством*, отнести к отделенному от них слову *заря*. Легко ли это дается учащемуся? Может ли учащий быть спокоен за то, что учащийся, утверждающий, что понял это место,— понял именно так, как

нужно? Где гарантия, что фраза не отразилась в его голове совсем смутно или что он не представил себе *отечеством свободы просвещенной* как нечто цельное (быть может, даже осмыслив это отнесением к будущему, т. е. представив себе, что в результате, когда взойдет *заря*, отечество сможет так называться)? Единственной гарантией является синтаксический анализ и синтаксический эксперимент. Переставляем слова: *взойдет ли наконец над отечеством желанная заря просвещенной свободы?* Если даже здесь не будет ни слова сказано ни о подлежащем, ни о дополнении и т. д., это — занятия синтаксические, это — синтаксис. Другой пример из той же статьи: *По синим волнам океана, лишь звезды блеснут в небесах...* Где гарантия, что ученик понимает слово *лишь* во временном смысле, а не в ограничительном (т. е. в том смысле, что только звезды, а месяца нет)? Опять-таки только в замене слова *лишь* словами *когда, как только* и т. д., т. е. в сущности в раскрытии временного смысла данного придаточного предложения. Какую бездну непонимания литературной речи таит в себе иной раз ученик неведомо для учителя, видно из следующего факта моей практики на рабфаках. Первому курсу был задан грамматический письменный разбор нескольких фраз из «Сна Макара» Короленко. При просмотре работ оказалось, что для некоторых во фразе «Стал Чалган большой слободой» слово *большой* согласуется со словом *Чалган*, т. е. что они поняли эту фразу раздвоенно: *стал большой, стал слободой*. Из беседы с ними выяснилось, что им вообще непосильно столь тонкое различение смыслов, что они схватывают лишь общий логический результат, а не языковые оттенки. Это наглядно показывает, до какой степени туманно отражается литературная речь в незощренных грамматически умах. Конечно, факты такие очень часты и только вскрываются редко. А в результате — типичная полуинтеллигентская речь, доходящая иной раз, когда говорящий хочет «образованность свою показать», до простого «набора слов». Люди слушают такую речь и думают, что человек «не умеет говорить». А человек прежде всего не умеет понимать речи новой для него среды, вследствие этого не умеет мыслить на этом, иностранном для него, языке, а в результате, конечно, не умеет и говорить. Если вспомнить, что такие люди как раз часто любят говорить, то станет очевидной вся нелепость упоминавшегося уже мнения, что «практика» научает говорить, что чем больше человек говорит, тем он лучше говорит.

Здесь мне могут возразить следующее: поскольку в объяснении учителем текста грамматические термины могут не фигурировать, поскольку он может выяснить и уточнить в сознании ученика смысл читаемого простой перестановкой слов (например, *взойдет ли заря просвещенной свободы?* и т. д.) или простым подчеркиванием тех или иных интонаций

(например, особо слитным произношением слов *большой слободой*), постольку необходимость самого изучения грамматики всеми этими фактами не доказывается. Но, во-первых, само непонимание учеником текста нередко может обнаружиться только в результате грамматического анализа (как в примере с «Чалганом»); во-вторых, интонационная помощь может притекать только при классном чтении и не касается внеклассного; и, в-третьих, всякое толкование текста не на грамматической базе — единично, оно не систематизируется учеником, не вводится в общие — грамматические — рамки, т. е. не апперцепируется, а только перцепируется и, следовательно, воспринимается менее отчетливо, не говоря уже о том, что самое объяснение, лишенное помощи со стороны грамматики, неизбежно протекает медленнее.

3. До сих пор дело шло преимущественно о развитии при помощи занятия грамматикой определенных способностей человека, о том, что можно было бы назвать «грамматическим мышлением», составляющим неотъемлемую принадлежность умственной культуры. Теперь укажу, какую роль играет в развитии речи прямое сообщение (или выделение самим учеником, под руководством учителя, — это в данном случае безразлично) грамматических знаний. Положим, ученик пишет: *Придя домой, у меня сидел гость* (очень обычная ошибка, как известно). Можно ли разъяснить ученику эту ошибку без понятий «деепричастия» и «подлежащего»? Нет. Можно только исправить: *Когда я пришел домой*. Но ведь в других случаях выражение *придя домой* не будет забраковано (*придя домой, я выспался*), и ученик не будет знать, в чем дело. Допустим даже, что выражение будет давать полную двусмысленность (*придя домой, он сидел на диване*, причем *он* это не тот, кто пришел), и ученику будет эта двусмысленность разъяснена. Он будет чувствовать, что выразился плохо, неясно, даже глупо, но не будет понимать, почему это у него так вышло, и, следовательно, не сможет уберечься от повторения подобного случая. Язык будет владеть им, а не он языком. Я допускаю даже, что с течением времени, под влиянием непрестанных поправок учителя, он бессознательным путем усвоит этот закон литературного наречия (хотя склонен думать, что тут дело будет не столько в поправках учителя, сколько в общем давлении литературно разговаривающей среды, т. е. среды, обучавшейся в свое время грамматике). Но сколько времени при этом пропадает даром! Неужели нужно 1000 раз исправлять одну и ту же ошибку и не сметь сказать, в чем тут ошибка? И для чего это нужно? Для «натурального» метода? Но почему же мы во всех других областях пользуемся знанием природы вещей и подчиняем их себе этим знанием и только природу языка знать не должны и подчинять его себе не должны? Почему мы «ненатурально» передвигаемся при помощи пара и электричества,

«ненатурально» пашем при помощи трактора, «ненатурально» освещаемся, «ненатурально» отапливаемся и т. д. и только говорить должны во что бы то ни стало «натурально»?

Само собой разумеется, что случаи этого рода столь же многочисленны, насколько вообще литературное наречие отличается от естественных наших наречий. Вот ряд других фактов, исправление которых явно требует грамматического освещения и обобщения (все факты взяты из работ рабфаковцев): *человек бывалый за границей; служит у помещика агрономом интересующим наукой; но характеры людей... безусловно зависели от этих экономических обстановок; в своей комедии он показал нам, в лице Гордея Торцова, как представителя этого сословия; здесь ярко изображено..., жена, которая хотя сразу и запротестовала, но потом лишь стоило Торцову сказать: «я так хочу», она сдается; воспитывался он довольно в хороших условиях; чтение книг разрешалось с чисто описательным содержанием; она умеет... владеть мужчинами, которые составляют одну из приятных занятий в ее жизни; эпоха сороковых годов создала тип передовых людей при всех своих воззрениях лишними* и т. д. (см. новейшие работы Абакумова, Рождественского, Гуревич и др. о «стилистических» ошибках). Огромное большинство фактов этого рода не диалектизмы в собственном смысле слова, а результат смешения разговорной речи с литературной или, еще вернее, результат неполного овладения усложненным литературным синтаксисом. Само собой разумеется, что простая эмпирическая поправка без апелляции к грамматике (например, *бывавший за границей* без указания на отличия в этом отношении глагольных прилагательных от причастий, или *одно из приятных занятий* без указания на род таких слов, как *занятие*, и на закон согласования) ничего не дает ученику для самоограждения от подобных же ошибок впоследствии. Каждый случай такой поправки воспринимается как единичный и не задерживается в памяти, ибо только локализация его в грамматической системе могла бы создать эту задержку.

Подвожу итоги. Грамматика — наука сама по себе для раннего детского возраста трудная и психологии его мало соответствующая (отдельные случаи преодоления этого несоответствия талантом учителя не в счет). Общеобразовательные элементы ее невелики и сопредельны с такими науками, которые естественно отходят к концу общеобразовательного курса. Поэтому если отрицать практическое значение грамматических знаний, то ей в младших отделениях школы не место. Программа, которая утверждала, что ни читать, ни писать, ни говорить грамматика ни в какой мере «не учит» (утверждение программы 1921 г.), впадала в величайшее противоречие сама с собой, когда вводила для самых маленьких детей «наблюдения над языком». Но дело-то в том, что на самом деле грамматика не

только всему этому учит, но и вообще наравне с техникой чтения является порогом всякого знания, не переступить через который невозможно. Чтобы читать книги не так, как читал их гоголевский Петрушка, надо учиться грамматике, и степень понимания книги всегда будет, при прочих равных условиях, прямо пропорциональна степени грамматического развития, достигаемого прежде всего обучением грамматике. Старинная поговорка «без букв и грамматики не учатся и математике» неожиданно находит себе подтверждение в чисто лингвистическом анализе природы литературного наречия¹.

Я думаю, после всего сказанного незачем долго останавливаться на роли грамматики именно в новой школе. Школа, которая хочет приобщить к благам умственной (а следовательно, прежде всего языковой) культуры все миллионы русских граждан, которая хочет стереть без остатка какие-либо классовые различия между ними в этом отношении, не может отказываться от основного средства этого приобщения — грамматики. Точно так же школа, поставившая себе целью знание, нужное в жизни, знание прикладное, должна начинать с нужнейшего из знаний — с грамматики. Странной кажется, с точки зрения развернутых выше положений, уже упоминавшаяся книжка Анатолия Машкина, фанатически настаивающего на «целевой установке» для каждого школьного «предмета» и изгоняющего на этом основании из школы прежде всего грамматику. При этом доказательству отсутствия у грамматики «целевой установки» посвящены из 140 страниц книги лишь следующие 3 строки: «Утверждение методистов, что грамматика научает логически мыслить, говорить, писать, настолько устарело, что о нем говорить теперь серьезно не приходится». С точки зрения всего вышесказанного, обучение грамматике — одна сплошная «целевая установка».

В заключение позволю себе наметить, хотя бы в самых общих чертах, какие методические выводы даст такой взгляд на грамматику.

Прежде всего относительно объема нужных ученику грамматических сведений не приходится мечтать, что «целевая установка» сильно сократит его. «Мне не кажется, — пишет Л. Булаховский, — чтобы существующие школьные грамматики слишком выходили за рамки необходимого. Если кое на что, в них имеющееся, и можно указать как на лишнее под углом обогащения учащихся новыми для них средствами, то задачи орфографические обыкновенно объясняют включение остального материала». И действительно, если вспомнить все мелкие факты школьной морфологии (какое-нибудь *мещане* при *мещанин*, те-

¹ Ср. ещё статью Bally в кн. 8—9 за 1921 г. «Journal de psychologie normale et pathologique», La langue naturelle et artificielle.

лята при *теленке* *пятидесяти* при *пятнадцати* и т. д.), то заметим, что все они, прямо или косвенно, обслуживают орфографию.

Затем, относительно метода «наблюдений над языком» большой перемены тоже не произойдет. Он по-прежнему останется основным методом. Многовековой плен грамматики у практики достаточно показал, что от него не выигрывают ни та, ни другая. Необходимость установки внимания на разницу между звуком и буквой, все более и более признаваемая новейшими методистами, делает необходимыми отдельные звуковые наблюдения. Необходимость проникновения во все изгибы сложного литературного синтаксиса требует полного и отчетливого осознания таких понятий, как «предложение», «подлежащее», «сказуемое», «падежи», «лица», «времена», «части речи» и т. д. и т. д., и притом осознания не общелогического, а именно языкового, грамматического (ибо ученик учится не вообще мыслить, а мыслить на литературном наречии родного языка). И так как все эти понятия образуют строгую систему знаний (быть может, строжайшую из всех систем), то ознакомление с ними *ad hoc* для той или иной случайной стилистической надобности совершенно невозможно. Таким образом, общий план, предложенный мною, например, в «Нашем языке»: изучение всякого грамматического факта в два приема — сперва как факта самого по себе, а затем в применении его к письму и стилю — остается непоколебленным. Только «смычка» того и другого акта изучения должна еще более усилиться и закрепиться.

Для самого процесса наблюдения над языком вытекает, однако, из вышесказанного одна новая методическая необходимость. Выше мы видели, что звуковая сторона формы для ребенка во много раз легче внутренней, семантической стороны. А между тем понимание формы лежит в точке пересечения обеих этих сторон. Как же тут быть? Мне кажется, что отсюда вытекает ограничительное требование по отношению к семантической стороне: удовлетворяться тем, чтобы она вспрыскивала своей живой водой звуковое наблюдение формы, но отнюдь не углублять семантического анализа. Приведу в пример значения падежей существительного: было бы безумием, если бы в младших группах изучались значения орудности, совместности, уподобления, превращения, места, времени и т. д., свойственные нашему творительному падежу, значения частичности, отделения, определения и т. д., свойственные родительному, и т. д. Нужно только, чтобы ученик заметил, что *столом — водой — костью — столами — водами — костями* по смыслу — одно, а *стола — воды — кости — столов — вод — костей* — другое. Это гарантирует вполне понимание внутренней стороны формы, а остальное уже «от лукавого». Если ученик не смешивает в своей рубрикации *стола* и *домá* (как бы он ни называл эти рубрики,

и даже если бы никак не называл, что, впрочем, на практике неудобно), то это показывает, что он понимает эти формы не как фонемы только, а именно как формы, и этого совершенно достаточно. В других случаях, как, например, при анализе более легких категорий числа или времени, возможно, конечно, и большее освещение семантической стороны. Но учитель должен помнить, что полное ее освещение — не для школы. Напротив, факты внешнего грамматического членения слова (*стол + а*, *стол + у* и т. д.) могут и должны быть изучены в школе в полную меру их практической необходимости для навыков.



СУЩЕСТВУЕТ ЛИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ СОЧИНЕНИЕ И ПОДЧИНЕНИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЙ?

I

В своем «Очерке синтаксиса русского языка» М. Н. Петерсон подверг недавно остроумной критике традиционное учение о паратаксисе и гипотаксисе (сочинение и подчинение предложений) и показал, что различие это не опирается на внешние данные языков. Это поставило в большое затруднение тех педагогов, которые полагают, что анализ хода зависимости отдельных предложений в так называемом «сложном предложении» углубляет понимание структуры сложных синтаксических образований и тем облегчает самостоятельное воспроизведение таких образований. Как ни безупречна с методической стороны такая позиция, однако анализировать такие стороны синтаксических связей, которых в языке нет и которые существуют лишь в воображении традиционных грамматистов, не приходится. И в то же время каждый учитель по опыту знает, как трудно бывает для учеников (и особенно для современных учеников) овладение усложненными формами литературного синтаксиса и какую пользу оказывало до сих пор в этом отношении школьное осознание хода зависимости предложений друг от друга. «Если бы подчинение предложений не существовало, его надо было бы выдумать»,— мог бы сказать учитель, пародируя знаменитую фразу Вольтера. Однако современная педагогика прочно стала на путь развития самостоятельности и исследовательского духа в ребенке, а такая установка не допускает никаких «выдумок». Где же выход?

Общая критика системы синтаксиса М. Н. Петерсона привела меня к убеждению, что сомнения его в реальном существовании паратаксиса и гипотаксиса так же не оправдываются данными языков, как и сомнения в существовании согласования и управления слов, предложения, как формально-грамматической величины, членов предложения и т. д. и т. д. Мало того, я убедился, что все эти сомнения тесно связаны друг с другом и покоятся в сущности все на одном основном сомнении.

М. Н. Петерсон отрицает нечто такое, что до сих пор молчаливо и почти без доказательств признавалось всеми синтаксистами всего мира и клалось в основу всех синтаксических систем, как бы они ни были различны между собой. Выдерживая эту полуосознанную или почти неосознанную основу, М. Н. Петерсон естественно рушит все здание современного синтаксиса. Но если бы удалось укрепить эту основу, если бы удалось довести до конца осознание ее, если бы удалось столковаться в ее формулировке, здание осталось бы на своем месте и потребовало бы, может быть, только частичного ремонта.

Такой основой я считаю понятие зависимости одних синтаксических величин от других.

Как видит читатель, вопрос о сочинении и подчинении предложений при такой постановке расширяется в вопрос о синтаксических связях вообще: существуют ли вообще два основных типа синтаксических связей: «сочинительный» и «подчинительный», «равноправный» и «неравноправный», «параллельный» и «непараллельный», «односторонний» и «обоюдосторонний» и т. д. (терминов пока не определяю ни в какой мере), или не существуют? И прежде всего существуют ли они внутри предложений?

Как исходным для анализа пунктом, мы можем воспользоваться классификацией словосочетаний у того же автора («Очерк», стр. 34—35), обнимающей как раз все виды синтаксических связей внутри предложения. Для удобства читателя напомним здесь эту классификацию. Автор делит все словосочетания на два основных типа: 1) такие, где отношение между словами выражено формами словоизменения или несамостоятельными словами, и 2) такие, где отношение между словами этими средствами не выражено (имеются в виду бесформенные полнозначные части словосочетаний, а также наречия, деепричастия, инфинитивы, которые все автор считает исключительно словообразовательными категориями). Первая рубрика, для нас в данном случае важнейшая, делится на семь разрядов: 1) отношение между словами выражено личными окончаниями (*я бегу*), 2) родовыми окончаниями (*небо ясно, весна настала, прекрасная погода*), 3) тем, что два имени стоят в одинаковых падежах (*орел—птица, пылливо оглядел господина всезнайку* и т. д., примеров типа: *куска хлеба* не дается, так что реальное содержание рубрики явно уже заголовка), 4) падежным окончанием (*пишу пером, дом отца*), 5) падежным окончанием и предлогом (*разговариваю с братом*), 6) союзами (*конь и всадник*), 7) вспомогательными глаголами (*брат был болен*, судя по выделению суффикса *-ен* во втором слове, автор считает выразителем отношения и этот суффикс, но в заголовке это не указано). Остановимся пока на первых четырех отделах этой схемы, т. е. на тех случаях, когда отношение выражено только формами словоизменения, а вспомогательные слова не

принимают никакого участия. При всей своей любви к классификациям по внешним признакам (вернее, по внешне-внутренним, но определяемым лишь внешне, ибо, с одной стороны, для автора значение — один из элементов формы, а с другой стороны — ни одного формального значения он не считает, по-видимому, возможным отделить от вещественного и определить) автор не замечает, что именно по этим признакам здесь соединены два типа словосочетаний совершенно разнородных. Именно, в отделах 1-м, 2-м и 4-м отношение выражено лишь в одном из относящихся слов (*я бегу, прекрасная погода, пишу пером*) а в отделе 3-м — в обоих соотносящихся словах (*господина всезнайку*; у автора в первых трех случаях отношение показано так же, как у нас, выделением формальной принадлежности одного из слов, а во втором случае — тем, что оба слова целиком выделены). Спрашивается: имеет ли это различие какую-либо внутреннюю ценность, какое-либо значение? Этот вопрос удобно решается на анализе как раз тех уже упомянутых выше в скобках словосочетаний, в которых два имени стоят в одинаковых падежах и которых тем не менее автор не зачисляет в свой 3-й разряд, а зачисляет в 4-й (среди примеров на 4-й разряд у него есть: *...среди этого мертвого сна природы...*, стр. 65). Я имею в виду такие словосочетания, как *куска хлеба, доброты брата, не выношу пустоты жизни, срок продажи дома, сочувствую покровительству бедноте, недоволен увлечением танцами, поражен злоупотреблением властью* и т. д. Во всех этих случаях два существительных стоят в одинаковых падежах, и тем не менее никому никогда не приходило и не придет в голову отделять эти словосочетания от таких, как: *кусочек хлеба, доброта брата, увлечение танцами* и т. д. Сочетания эти сознаются, очевидно, несмотря на тождество падежей, совершенно иначе, чем сочетания типа *осетинизвозчик* или *господина всезнайку*. А между тем с точки зрения чисто грамматической (т. е. при полном отвлечении от лексических условий) различие между теми и другими словосочетаниями сводится только к одному: в первом типе выразителем данного отношения является форма лишь одного из тождественных падежей (например, отношение слов *пустоты жизни* всецело определяется флексией второго родительного, флексия же первого родительного определяет отношения слов в совсем другом словосочетании: *не сознаю пустоты*), во втором типе — формы обоих. Не трудно видеть, что в отношениях первого типа как раз и проявляется наиболее резким образом то, что называется обычно зависимостью слов друг от друга. Напротив, в отношениях второго типа, т. е. при так называемом «приложении» или при именных безглагольных сочетаниях типа: *он доктор, собака животное* и т. д. (если их не объединять с соответствующими связочными сочетаниями в прошедшем и в будущем времени), зависимость определяется

всегда либо лексически (например, видовое или индивидуальное имя считается господствующим, а родовое — зависимым, предметное — господствующим, а качественное — зависимым и т. д.), либо на основании вспомогательных (для русского языка) синтаксических средств: интонации и порядка слов. В первом случае явно выходят за пределы грамматики, и, по моему, здесь уже нельзя говорить о грамматической зависимости. Во втором случае, когда показателем зависимости считается более слабое ударение слова (при приложении), или, наоборот, более сильное (при именном сказуемом), или принудительная постановка слова на втором месте, получается опять то же самое: показатель зависимости сознается лишь в одном из соотносящихся. Впрочем, оба указанные вспомогательные признака в данном случае (если исключить так называемые «обособленные» приложения) крайне шатки, и фактически вопрос о зависимости решается здесь всегда на почве лексики — обстоятельство, заставившее меня в конце концов отказаться от понятия «приложения» и ввести понятие взаимного согласования существительных (зависимость именного сказуемого я определяю иным путем: на почве сближения этих сочетаний со связочными в прошедшем и будущем времени). Что интонация и порядок слов здесь мало значат, видно из таких случаев, где лексика не дает никаких указаний: *гуси-лебеди, тучей-бурю, путем-дорогою* и т. д. (другие примеры см. у Шахматова в «Синтаксисе русского языка», вып. 1, стр. 283). Определить здесь, что к чему «прилагается», совершенно невозможно. Наоборот, там, где одним из членов является прилагательное, зависимость сознается с повелительной необходимостью и абсолютно не зависит от лексики: *железный лист* и *листовое железо* одинаково создают зависимость первого члена от второго, а не наоборот. То же, разумеется, и при глаголе: *рабочий кует* и *кузнец работает* одинаково указывают на зависимость второго члена от первого.

Что дело идет о реальном психо-грамматическом факте, а не о выдуманной в донаучном периоде грамматики этикетке (кстати сказать, эти этикетки никогда не «выдумывались», и каждая из них покоится на психо-грамматическом наблюдении, которое само по себе верно, но лишь неумело сформулировано или неумело размещено в системе), весьма легко обнаруживается на тех случаях, когда лексика одинаково допускает оба типа связи и, как следствие, два разных понимания. Я думаю, не надо доказывать, что сочетания типа *товарища прокурора, любимца брата, сестры учительницы, брата поэта* и т. д. допускают два понимания, которые можно было бы для краткости назвать «разнопредметным» и «слитнопредметным» (ср. *товарища прокурора* в современном понимании и в прежнем, когда существовала такая должность), и что разница между ними обусловлена разницей в соотношении слов друг с другом. А что

«разнопредметное» понимание связано именно с односторонностью синтаксической связи соответственно с восприятием грамматического знака лишь в одном из соотносящихся, а «слитно-предметное» — с обоюдосторонностью ее соответственно с восприятием таких знаков в обоих из соотносящихся, это легко уловить на тех из этих случаев, где одностороннее отношение может мыслиться попеременно то в том, то в другом направлении. Производя перестановку в сочетании *сестры учительницы*, понимаемом разнопредметно, получаем два разных взаимоотношения (*сестры учительницы* и *учительницы сестры*, в первом случае говорится о сестре учительницы, во втором — об учительнице сестры, при некотором исследовательском изощрении можно и без перестановки, т. е. и при инверсивном порядке слов для одного из смыслов, различать оба смысла), производя же перестановку в том же сочетании, понимаемом однопредметно (*сестры-учительницы* и *учительницы-сестры*), никакой разницы взаимоотношения не получим, потому что оно в обоих случаях остается обоюдным.

В многочленных сочетаниях то, что обычно называется «ходом зависимости», и есть не что иное, как непрерывная направленность синтаксических связей в сторону грамматического показателя отношения. Определяя, например, ход зависимости обычным порядком в словосочетании: *я быстро пишу тупым карандашом требование прислать немедленно достаточную охрану* и разлагая его для этой цели на составляющие его словосочетания: *я пишу, быстро пишу, пишу карандашом, тупым карандашом, пишу требование, требование прислать, прислать немедленно, прислать охрану, достаточную охрану*, мы видим, что показатель отношения находится лишь в одном из двух членов каждого словосочетания и что направление связи от члена, лишённого показателя, к члену, имеющему его, и называется «зависимостью».

Интересно отметить, что как ни элементарно вышеизложенное наблюдение, трудно найти в литературе его отчетливую формулировку. Все признают ход зависимости, все в той или иной степени строят на нем теорию предложения и членов его с делением на главные и второстепенные (по крайней мере, поскольку не выдвигается в ней на первый план понятие предцирования), но никто не соединяет этого понятия с его звуковой базой. Из трех новейших трудов по синтаксису, затрагивающих общие вопросы его, мы в одном находим традиционное утверждение, что подлежащее и сказуемое — «господствующие» составные части предложения (*dominierende Bestandteile*) и что все остальные члены прямо или косвенно «зависимы» (*abhängig*) от них¹, без малейшей попытки определить эти понятия;

¹ K. Brugmann, Die Syntax des einfachen Satzes im Indogermanischen, 1925.

в другом находим даже всё здание синтаксиса до последнего гвоздя сознательно и планомерно построенным на понятиях «определяющего» и «определяемого» без попытки опять-таки определить сами эти понятия¹; в третьем находим беглую попытку обосновать зависимость на значениях обоих соотносящихся слов, по-моему неудачную². По-видимому, сама элементарность, самоочевидность понятия зависимости не внушала исследователям потребности обосновать его, а отсутствие обоснования вызвало в новейшее время отрицание реальности самого явления.

Итак, среди синтаксических отношений внутри предложения, выраженных синтаксическими формами отдельных слов, мы нашли два основных типа:

I. Тип подчинительный, неравносторонний, непараллельный, обоюдный, несимметричный, необратимый, односторонний, однонаправленный (я намеренно нагромождаю всевозможные ярлыки, чтобы отвлечь от них читателя к самой сущности явления), при котором звуковой показатель отношения имеется лишь в одном из соотносящихся. Формулировка его могла бы быть такой:

$$A : B = | = B : A,$$

а символическое изображение таким:

$$A \longrightarrow B$$

Это наиболее частый, господствующий тип связи внутри предложения.

II. Тип сочинительный, равносторонний, параллельный, обоюдный, симметричный, обратимый, обоюдосторонний, обоюдонаправленный, при котором показатель отношения имеется в каждом из относящихся. Формулировка его:

$$A : B = B : A,$$

а символическое изображение:

$$A \longleftrightarrow B$$

Этот тип в области рассмотренных пока разрядов словосочетаний почти столь же редок, как и то математическое равенство, которым он здесь выражен (возможно лишь при $A = B$).

¹ С. И. Карцевский, Русский язык, ч. I, Прага, 1925.

² А. А. Шахматов, Синтаксис русского языка, Л., 1925 г., стр. 14: «В каждом грамматическом единстве имеется одно господствующее слово; при нем может быть одно или несколько зависимых слов... Господствует то или иное слово в силу прежде всего своего значения: ...существительное (т. е. название субстанции и вообще носителя признаков) является всегда господствующим над прилагательным и глаголом...». Но тут же приходится указать на массовое исключение: «...господство же глагола или прилагательного над существительным возможно только там, где глагол или прилагательное сочетались с представлением о субстанции», причем сущность исключяющих условий остается невыясненной.

Само собой разумеется, что исторический термин «зависимость» при всей его антропоморфичности может быть сохранен для отношений первого рода, раз условность такого обозначения оговорена¹.

Что касается отношений второго рода, то здесь пока что предложены лишь два термина: «согласование на равных правах» (Д. И. Овсяннико-Куликовский, «Синтаксис русского языка») и «взаимное согласование» (мой «Наш язык»), причем сфера применения терминов у обоих авторов различна. Впрочем, ввиду того, что «зависимость» включает в себя в свою очередь три вида связи: согласование (неравноправное), управление и примыкание, так что получается совпадение терминов для двух принципиально различных рубрик («согласование» простое и «согласование» взаимное), лучше, кажется, перенести внутрь простого предложения термины, исторически создавшиеся для сложного предложения: подчинение и сочинение (гипотаксис и паратаксис), тем более, что, как увидит ниже читатель, разницы между связями внутри предложения и связями между предложениями здесь по существу нет. «Подчинение» же уже делилось бы на согласование, управление и примыкание.

Переходя к пятому, sixthому и седьмому разделам нашей исходной схемы, т. е. к тем случаям, когда отношение выражено особым служебным словом (одним или в соединении с синтаксической формой одного из знаменательных соединяемых слов), мы прежде всего должны исключить из нашего рассмотрения раздел седьмой (сочетания с вспомогательным глаголом: «он был болен» и т. д.), так как наличность глагола, согласованного подчинительно с подлежащим, сразу отбрасывает эти сочетания в разряд несимметричных или неравносторонних, и этот тип сочетаний можно, таким образом, считать уже рассмотренным, тем более, что и предикативный член всегда проявляет здесь те или иные вносящие асимметрию признаки. Остаются, следовательно, только два разряда: предложные сочетания и союзные. В первых выразителем отношения является не только предлог, но и флексия того имени, которое мыслится в сочетании с предлогом. Это уже предопределяет асимметричный, односторонний характер отношения, сближая его с рассмотренными выше отношениями раздела четвертого («отношение выражено падежным окончанием»). Кроме того, хотя здесь показателей отношения и два, но оба они сдвинуты к одному

¹ Впрочем, условность эта, может быть, и не так уж велика. Если из двух соотносящихся величин (положим, А и В) признак соотношения имеется только в одном из соотносящихся (положим в В), то это значит, что только В относится к А, а А к В, собственно, не относится. Взятое отдельно, оно, не имея никаких признаков отношения, представляется самостоятельным. Напротив, В, взятое отдельно, по своему признаку отношения, представляется несамостоятельным. А отсюда уже один шаг до понятия «зависимости».

из соотносящихся и слиты в нем и внешне, и внутренне настолько, что образуют в сущности один сложный показатель (ср. проклитичность предлогов или энклитичность следующих за ним имен в русском языке, с одной стороны, и трудность определения значения падежа в отрыве от значения предлога в таких сочетаниях, как *за доской, над доской, о человеке, по человеку* и т. д.—с другой), так что здесь опять-таки показатель отношения выражен, в сущности, лишь в одном из соотносящихся (*разговор за доской*) и отнесение этих сочетаний к подчинительному типу не может вызывать никаких возражений и осложнений. Напротив, тип союзный (*конь и всадник, хлеба и зрелищ, живота или смерти, строг, но справедлив*), несмотря на свою прозрачность, должен несколько дольше занять нас, так как здесь полностью разворачивается сочинительный тип, как раз чрезвычайно бедно представленный в предыдущем. Прежде всего читатель, склонный к внешнему, вещевому пониманию языка, может возразить, что и здесь показатель отношения (союз) является либо проклитикой ко второму из соединяемых слов, либо энклитикой к первому (смотря по положению тактовой границы внутри словосочетания) и что, следовательно, и здесь он дан лишь при одном из соотносящихся, т. е. должен создавать подчинение, а не сочинение. Но нетрудно видеть, что при таком рассуждении чисто фонетическое членение речи смешивается с грамматическим. Фонетически (ритмически) союз, как безударное по большей части слово, конечно, должен примкнуть к одному из соединяемых им слов. Но по внутренней связи он не примыкает ни к одному из них, а стоит между ними. Это доказывается обратимостью всех подобных сочетаний (*всадник и конь, зрелищ и хлеба, смерти или живота, справедлив, но строг*), причем отношение между соединяемыми представлениями, поскольку оно не осложнено оттенком, вносимым самым порядком слов, не меняется. Напротив, в предложенных сочетаниях (подбираем для простоты такие сочетания, которые допускали бы перестановку без сопутствующих грамматических модификаций и без изменения значения предлога) находим: *Здесь нет хлопущки для мух* и *здесь нет мух для хлопущки, он дождался обеда без сладкого* и *он дождался сладкого без обеда*. Перемена отношения в противоположность союзным сочетаниям очевидна. С другой стороны, можно было бы предположить, что в союзных сочетаниях показателями отношения служат не только сами союзы, а и флексии тех слов, которые ими соединяются, так что этого рода показатели оказались бы уже в обоих соотносящихся, и этим такие сочетания приравнялись бы к выше рассмотренному типу («приложение» и то, к чему оно «приложено»), а особое их рассмотрение лишилось бы оправдания. Но такого толкования, хотя оно и «льет воду на мою мельницу», я не могу принять, так как, во-

первых, возможны и бесфлексийные союзные сочетания (*здесь и там, вниз и вверх*) или сочетания с флексией лишь в одном члене (*всем и всюду, верхом и бодрый*) и так как, во-вторых, флексии в данном случае суть показатели отношения каждого из соединяемых членов к их общему подчинителю, а совпадение флексий есть лишь благоприятствующее условие для соединения представлений, но не выразитель самого соединения. Зато интересно отметить, что для двух групп союзов, встречающихся внутри предложения, именно для союзов соединительных и разделительных возможны повторения союзов (*и — и, ни — ни, или — или, либо — либо* и т. д.), что, несомненно, стоит в связи с «сочинительным» характером отношения (показатель отношения при каждом из соотносящихся), и только противительные союзы не допускают такого повторения. Таким образом, из трех априорных возможностей при выражении отношения отдельным служебным словом (1) служебное слово связано с одним из соединяемых слов, 2) служебное слово стоит при каждом из соединяемых слов, 3) служебное слово стоит между соединяемыми словами, не сливаясь по смыслу ни с одним из них) первая, естественно, отходит на долю подчинения, а вторые две на долю сочинения.

Рассмотрев подчинительный и сочинительный типы отношений внутри предложения, перейдем в следующем разделе к основной задаче статьи: анализу в этом отношении сложного предложения.

II

В первых изданиях своего «Русского синтаксиса в научном освещении» я пытался, исходя из буквального смысла термина «подчинение», вскрыть в значениях подчинительных союзов элементы неравноправности соединяемых ими мыслей, преобладания одной из них над другой, хотя бы и не логического, а чисто психологического. В настоящее время такая точка зрения не кажется мне продуктивной. Мудрено, в самом деле, доказать, что слова, обозначающие цель, менее важны для говорящего, чем слова, обозначающие средство (союз *чтобы*), или что слова, обозначающие причину, менее важны, чем слова, обозначающие следствие (союз *потому что*), тем более, что напр., в последнем случае имеется и специальный союз следствия (*так что*), и для этого союза пришлось бы доказывать обратное. Теперь мне кажется более целесообразным исследовать сами отношения, выражаемые союзами, со стороны их обратимости и необратимости, как это мы сделали с отношениями внутри предложений. Подходя к вопросу с этой точки зрения, мы увидим, что те союзы, которые употребляются внутри предложений, обозначают и между отдельными предложениями отношения обратимые, а все остальные союзы и союзные слова — необратимые. С этим связан и ряд других

отличий в предложениях, соединяемых союзами последнего рода. Таким образом, разницу между сочинением и подчинением я провожу теперь там же, где проводил ее в 1914 г. (союзы, употребляющиеся в слитном предложении, — сочинительные, а все остальные — подчинительные), но самое содержание понятий сочинения и подчинения меняю в корне.

Начнем с сочинительных союзов. И внешнее размещение их и значения их, когда они соединяют целые предложения, совершенно те же, что и внутри предложений. Поэтому и здесь показатели отношения стоят или при каждом из соотносящихся (в части случаев соединительного и разделительного сочинения), или между соотносящимися, не сливаясь внутренне ни с одним из них. Последнее доказывается и здесь возможностью перестановки при сохранении на прежнем месте союза. Приведем примеры, помещая налево факты, а направо их экспериментальные варианты и распределяя их по трем рубрикам: соединительной, разделительной и противительной:

1. *Язык мой немеет, и взор мой угас...*

(А. Толстой.)

...руки тряслись от волнения, и усталые ноги спотыкались.

(Л. Толстой.)

...единственная женщина в мире, которая любит меня и которую я люблю...

(Гончаров.)

Я там чуть не умер с голода да еще вдобавок меня хотели утопить.

(Лермонтов.)

2. *...пили настой липового цвету, натирались теплым маслом по пояснице — или капали горячим салом на подошвы — и в скорости все проходило.*

(Тургенев.)

Сядь или ляг, как хочешь. (Пример из словаря Даля, литературные случаи одиночного «или» между предложениями вообще редки.)

3. *Она, казалось, ждала вопроса, но я молчал, полный неизъяснимого смущения.*

(Лермонтов.)

В комнате ее стоял рояль, но никто не слышал, чтобы она играла.

(Лермонтов.)

Им можно, а вам нельзя.

(Достоевский.)

Уже могила сравнялась с землей, а она все еще стоит.

(Горький.)

Взор мой угас, и язык мой немеет.

Усталые ноги спотыкались, и руки тряслись от волнения.

...единственная женщина в мире, которую я люблю и которая меня любит.

Меня там хотели утопить, да еще вдобавок я чуть не умер с голода.

...пили настой липового цвету, капали горячим салом на подошвы — или натирались теплым маслом по пояснице — и в скорости все проходило.

Ляг или сядь, как хочешь.

Я молчал, полный неизъяснимого смущения, но она, казалось, ждала вопроса.

Никто не слышал, чтобы она играла, но в комнате ее стоял рояль.

Вам нельзя, а им можно.

Она все еще стоит, а уже могила сравнялась с землей.

Тут возможны некоторые возражения. Скажу прямо, что примеры, данные выше, не взяты наудачу, а специально подобраны. Фактически многие случаи этого рода противятся перестановке. Но, исследуя причины такого противодействия, мы всякий раз находим их не в значении самого союза и не в неразрывности связи его с вводимым им предложением, а в различных побочных, привходящих обстоятельствах. С другой стороны, при подчинении, как увидит ниже читатель, перестановка с сохранением союза на прежнем месте (т. е. в сущности отрыв предложения от его союза) и с сохранением того же отношения между мыслями никогда и ни при каких условиях невозможна. Это и является решающим моментом.

Так как, однако, всякий нарочитый подбор материала всегда подозрителен, то я должен познакомить читателя и с тем материалом, который противился моим экспериментам и который я с тем бóльшим тщанием считал нужным подобрать. Сюда относятся следующие случаи:

1. Сказуемые в соединяемых предложениях выражают факты, следующие друг за другом во времени, причем формы времени в глаголах сами по себе этой последовательности не обозначают.

Приди и возьми! (Слова спартанского царя Леонида.)

Дверь раскрылась, и вошла Марья Павловна. (Тургенев.)

На одной свадьбе он увидел Магуль-Мегери, и они полюбили друг друга. (Лермонтов.)

Лекарь ушел, а Платонида Ивановна пригорюнилась. (Тургенев.)

Само собой разумеется, что перестановка в этих случаях перевертывает хронологию и может приводить к нелепости. Но тут надо вникнуть в то, какими средствами выражена в языке эта хронология. Из того факта, что союзы эти могут соединять и одновременные факты, и последовательные, и вневременные (*счастье есть любовь, и любовь есть счастье*), и даже обратно-последовательные (*ее муж завтра уедет, и она уже пригорюнилась*), заключаем, что никакой временной связи они сами по себе не выражают, последование же фактов, поскольку оно не обозначается специальными формами времен глаголов, обозначается последованием самих предложений, эти факты обозначающих. Немудрено поэтому, что, перевертывая предложения, мы перевертываем факты, но к значению союзов это в данном случае никакого касательства не имеет. То же следует сказать и о тех оттенках причины, условия и следствия, которые некоторые синтаксисты отмечают в значении союза *и* (см. у Петерсона на стр. 107: *становилось жарко, и я поспешил домой. Он знак подаст, и все хлопочут*). Оттенки эти как раз необратимы (причина и условие не так относятся к следствию, как следствие к причине и условию), но я сильно сомневаюсь, чтобы мы могли признать за союзом *и* та-

кую многозначность. Частью здесь приписывается союзу то, что на самом деле выражено интонацией или формами сказуемости (напр., во втором из только что приведенных примеров с условностью связаны и интонация, и особое значение формы совершенного вида в глаголе *подаст*), а частью просто сваливается в значение союза все, что можно извлечь из вещественного содержания соединяемых им предложений. Правда, методология отделения формальных значений от вещественных находится еще в зачаточном состоянии. Но из этого не следует, чтобы мы должны были отказаться от этого отделения, которое все-таки как-никак является порогом грамматического знания.

2. Второе из соединяемых предложений заключает в себе местоимение или местоименного характера слово, относящееся к какому-либо слову предыдущего предложения:

*На острове том есть могила,
А в ней император зарыт.*

(Лермонтов.)

*Не много слов доходит до меня,
А прочее погибло невозвратно.*

(Пушкин.)

Земля тянет, и надо с этим мириться.

(Куприн.)

Здесь обратимость отношения, выраженного союзом, сталкивается с необратимостью отношения, выраженного местоимением. Поскольку возможно устранение местоимения или переход его в первое предложение, возможна и перестановка: *император зарыт в могиле, а могила (или она) находится на острове; большая часть прошлого погибла невозвратно, а немного доходит до меня.*

3. Первое из соединенных противительным союзом предложений носит уступительный характер:

Бей, но выслушай!

(Слова Фемистокла.)

*Грядущие годы таятся во мгле,
Но вижу твой жребий на светлом челе.*

(Пушкин.)

*...и холод и сеча ему ничего,
Но примешь ты смерть от коня своего.*

(Пушкин.)

При перестановке таких предложений необходимо противительный союз заменить уступительным союзом (*выслушай, хотя и бей* и т. д.), иначе получается либо полная бессмыслица (*выслушай, но бей*), либо во всяком случае нескладность (*примешь ты смерть от коня своего, но холод и сеча ему ничего*). Это самый затруднительный случай для развиваемой здесь теории.

Однако и тут углубленный анализ вскрывает те особые условия, которые создают необратимость отношения и которые

со значением самого союза, собственно, не связаны. Эти особые условия заключаются здесь в предыдущей и последующей речи, причем наравне с предыдущей речью может влиять и обстановка речи. Взятое вне контекста сочинение *твой конь убьет тебя, но он прекрасен* выражало бы то же самое отношение между предложениями, что и сочетание: *твой конь прекрасен, но он убьет тебя*. Однако в данной связи, после того как очень долго описываются достоинства коня, затем им противопоставляется предсказание о смерти из-за коня и, наконец, описывается исполнение предсказания, перестановка оказывается абсурдной. Тот же обязательный ход мыслей, связанный с ходом всего изложения, имеется в предыдущем примере (предоставляю читателю провести анализ). Наконец, в первом примере реальные условия, предшествовавшие речи, вызвали обязательный порядок мыслей. Здесь в сущности (и в той или иной мере это относится ко всякому противоположению) *mutatis mutandis* происходит то же самое, что при последовании фактов, выраженном соединительными союзами: порядок предложений выражает порядок мыслей, а этот последний обусловлен общим порядком изложения, т. е. ближайшим образом непосредственно предшествующей и непосредственно последующей речью. Как там перестановка перевертывает хронологию, так здесь она перевертывает ассоциативный ход мыслей, не меняя отношения между ними. И чем крепче у первой мысли ассоциации с предыдущим, а у второй с последующим, тем труднее, очевидно, переставить их, оставляя в той же связи. Но поскольку возможно их изолировать, постольку их можно и переставить.

4. Особые стилистические условия (по-видимому, весьма разнообразные) могут также затруднять непосредственную перестановку:

*Волхвы не боятся могучих владык,
А княжеский дар им не нужен...*

Если даже перенести местоимение в первое предложение, получается при обращении невозможная конструкция: *княжеский дар волхвам не нужен, а они не боятся могучих владык*. Но стоит только произвести некоторые перемещения — и получается то, что нужно: *княжеский дар волхвам не нужен, а могучих владык они не боятся*. Очевидно, и тут дело не в значении союза и не в неразрывности связи его с предложением, которое он собой начинает.

Переходя к союзам и союзным словам, не употребляющимся в слитном предложении, мы встречаем совершенно иную картину: всякая попытка оторвать здесь союз от того предложения, которое он собой начинает, создает или полную бессмыслицу (*он говорит, что хозяин приехал — хозяин приехал, что он говорит*), или явный переворот отношения (*он говорит, что он*

думает — он думает, что он говорит). Оставляя в стороне случаи первого рода, так как в них сказывается затемняющее влияние лексики (хотя характерно, что при сочинении таких абсолютно абсурдных сочетаний никогда не получается), я дам здесь ряд примеров на все семантические рубрики этого рода союзов и союзных слов, причем примеры будут подобраны так, что перестановка будет лексически и стилистически возможна, но тем яснее будет сдвиг выражаемого союзного отношения:

Он не был в классе, потому что заболел.

*Он сделал это, чтобы все вышли.
Стол перенесен был перед диван,
так что в комнате стало очень тесно.*

(Достоевский.)

По лицу вижу, что говоришь неправду.

(Чехов.)

Челюсти заболят, если съешь такой кусок.

(Гоголь.)

Мы не остались на отбитой позиции, хотя турки были сбиты повсюду.

(Гаршин.)

Молодой человек получал из дома более, нежели должен был ожидать.

(Пушкин.)

Только что я вошел в опушку, вальдшнеп со стуком поднялся из куста...

(Тургенев.)

Он говорит, точно горохом сыплет.

И вот, что грезилось, все было...
(Брюсов.)

В ком есть и совесть и закон, тот не украдет, не обманет.

(Крылов.)

Он заболел, потому что не был в классе.

*Все вышли, чтобы он сделал это.
В комнате стало очень тесно, так
что стол перенесен был перед диван.*

Говоришь неправду, что по лицу вижу (т. е. на самом деле я по другим признакам вижу).

Съешь такой кусок, если челюсти заболят (кусок — средство от челюстной боли).

Турки были сбиты повсюду, хотя мы не остались на отбитой позиции.

Молодой человек должен был ожидать из дома более, нежели получал.

Только что вальдшнеп со стуком поднялся из куста, я вошел в опушку.

Он горохом сыплет, точно говорит (редкий смысл обратного сравнения).

И вот, что было, все грезилось.

Кто не украдет, не обманет, в том есть и совесть и закон.

Примеры можно продолжать до бесконечности. Исключений здесь мне не удалось найти. Правда, относительно временных и сравнительных союзов можно было бы возразить, что изменение отношения здесь состоит в том самом перевороте хронологии, который мы видели уже при союзе *и*, или в том самом перевороте звеньев ассоциативного ряда, который мы видели при противительных союзах (ср. выше пример на *только что*

и на точно). Но дело все в том, что здесь сам союз обозначает временное последование или сравнительную ассоциативную связь, так что порядок предложений здесь не играет роли (ср. возможность здесь двойного порядка при одном и том же отношении: *вальдшнеп со стуком поднялся из куста, только что я вошел*, и *только что я вошел, вальдшнеп со стуком поднялся из куста*), и, следовательно, переменной порядка самой по себе нельзя объяснить перемены отношения, как это было при сочинении. Остается только одно объяснение: перемена отношения вызвана отрывом союза от того предложения, которое он собой начинает, и прикреплением его к другому предложению. А если так, то союз здесь не ритмически только примыкает к своему предложению, а составляет его органическую формальную принадлежность, какую составляет морфема в отдельном слове. Другими словами, здесь показатель отношения не только внешне, но и внутренне помещен лишь в одном из соотносящихся, что и создает подчинительный тип сочетания. Этим и объясняется ход зависимости в многочисленных сложных предложениях, который ощущался издавна всеми синтаксистами. Если мы обозначим особыми знаками связь подчинительного союза с вводимым им предложением:

[я знаю] —→ [что (твой брат *с*делает это)] —→
 —→ [если (он захочет)] —→ [чтобы (ты чувствовал
 себя так же)] —→ [как (это бывало прежде)],

то получим ту же непрерывную направленность синтаксических связей в сторону показателя грамматического отношения, какую мы видели внутри предложения:

я знаю —→ человека, —→ желающего —→
 сделать —→ это

с той только разницей, что в одном случае показатели помещаются в начале своих членов, а в другом — в конце. И как внутри предложения, так и между предложениями, соединение двух не связанных непосредственно зависимостью членов дает либо бессмыслицу *я/человека, я/желающего, я/сделать* и т. д. — *я знаю/если он захочет, я знаю/чтобы ты чувствовал себя так же* и т. д.), либо иной смысл, не имевшийся в виду в данном сочетании (*знаю это—знаю, как это бывало прежде*). Конечно, фактическая картина связей и там и тут гораздо сложнее, так как: 1) подчинение все время переплетается с сочинением, 2) расположение членов может там и сям идти и не по линии связи, а в обратном направлении. Но важно то, что все эти

модификации одинаково повторяются и внутри предложения и между предложениями.

Отмечу еще два внешних признака подчинения предложений:

1. Различные особенности форм сказуемости в подчиненных предложениях. Хотя в русском языке это и слабее выражено, чем во многих других, однако и тут мы встречаем инфинитив в качестве сказуемого при союзах цели (*чтоб музыкантом быть...*), условия (*коль любить, так не на шутку*), сравнения (*чем на мост нам идти...*) и некоторые др., причем инфинитив этот не самостоятелен, как это бывает в независимых инфинитивных предложениях, а органически связан с союзом; встречаем также и форму прошедшего времени без соответствующего значения и в органической связи с союзом (*хочет, чтобы я пошел; не то чтоб новизны вводили...*), по справедливости заслуживающую названия русского subjunctif'a.

2. Возможность вставки подчиненного предложения в разные пункты подчиняющего: *Когда я приехал, все были дома. Все были, когда я приехал, дома. Все, когда я приехал, были дома* и т. д. Нетрудно видеть, что этот признак связан с той самой припаянностью подчинительного союза к своему предложению, которую выше я старался доказать. При сочинении одно из сочиненных предложений никак нельзя вставить в другое (например, вместо *Ему отвели комнату, и он поселился в крепости*, сказать: *Ему и он поселился в крепости отвели комнату*, или *Ему отвели и он поселился в крепости комнату*), потому, что союз не оформляет здесь такой величины, которая, как цельная глыба, могла бы перекатываться с места на место: он одинаково чужд и одинаково общ обеим соединяемым величинам.

В настоящей статье я не мог по условиям места коснуться методической стороны вопроса, т. е. того, насколько сущность подчинения и сочинения в том понимании их, какое здесь дано, доступна школе или каким путем она может сделаться доступной ей. Мне хотелось только сообщить товарищам педагогам, что результаты моей исследовательской работы оправдывают в общем и в целом то, что делалось до сих пор в школе при различении сочинения и подчинения, и что скептическое направление трудов некоторых ученых в этой области прежде всего само заслуживает скепсиса.



РОЛЬ ГРАММАТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТИЛЮ

В 1903 г., на съезде преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях, академик Ф. Ф. Фортунатов говорил: «Нельзя ждать, понятно, от учеников низших классов школы чисто теоретического интереса к изучению грамматических явлений родного языка, и потому необходимо вести преподавание русской грамматики в этих классах так, чтобы учащиеся находили практическое применение получаемых ими сведений»¹. Это, исполненное благородного самоотречения заявление знаменитого лингвиста не нашло себе в свое время должной оценки, и русская педагогическая мысль пережила после того период если не увлечения самодовлеющей ролью грамматики в низших классах, то во всяком случае признания за ней такой роли. Наиболее ярким актом такого признания явилась программа 1920—1921 г. Однако вскоре же началось обратное течение, вновь отводящее грамматике лишь служебное положение в начальных группах трудшколы, и в настоящее время в предисловии к учебнику одного из составителей программ 1920—1921 г., и притом как раз ее грамматической части, мы читаем: «Наблюдения над языком поставлены (имеется в виду данный учебник.— А. П.) не только в связь с обучением правописанию, но и в зависимость от нужд этого обучения. ...мы считаем, что наблюдения над языком... способствуют разумному усвоению приемов письма, помогают осознанию и укреплению навыков письма... признавая главнейшей целью занятий родным языком на первых годах обучения усвоение навыков чтения и письма и развитие речи, мы не считаем целесообразным придавать наблюдению над языком господствующее значение...»². Такого рода заявления имеют двойную ценность: они не только отрицают самодовлеющее значение наблюдений над языком, но и утверждают реальность и существенность их служебного значения в деле усвоения литературно-языковых навыков. И поскольку дело идет именно о правописании и, в частности, о правописании грамматических элементов слов —

¹ Труды первого съезда преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях, Спб., 1904, стр. 380.

² Д. Н. Ушаков, А. М. Смирнова и Н. Н. Щепетова, Учебная книга по русскому языку, ч. I, М.—Л., 1926.

флексий, суффиксов, префиксов, необходимость услуг грамматики можно считать в настоящее время, несмотря на наличие «особых мнений», в общем и целом вновь признанной в литературе. Более спорной остается пока необходимость их в деле развития речи и в обучении стилю. В частности, вопрос об отношении изучения грамматики к усвоению стилевых навыков наименее разработан в нашей методической литературе, и это побуждает пишущего эти строки посвятить ему ряд следующих соображений.

Прежде всего нужно, конечно, наиболее точным образом условиться о том реальном содержании, которое мы будем вкладывать в понятие стилевой стороны речи. Мы будем понимать под ним пользование средствами языка для особых целей, добавочных по отношению к основной цели всякого говорения — сообщению мысли. Такими добавочными целями могут быть: воздействие на воображение слушателя и возбуждение в нем эстетических переживаний (художественная речь), воздействие на волю его (ораторская речь, рекламная речь), облегчение ему понимания сказанного (лекторская речь, популяризация) и т. д. Все эти добавочные цели предполагают сознательное или бессознательное приспособление к ним обычных средств языка, и та специфическая оболочка, которою покрывается всякий раз язык в результате такого приспособления, и называется речевым стилем.

При таком исходном пункте нам прежде всего надлежит решить, могут ли быть использованы для таких добавочных целей именно грамматические средства языка, а если могут, то в какой мере может происходить это использование, какую именно услугу могут они оказывать конечному стилистическому эффекту и так ли велика эта услуга, чтобы побудить нас специально изучать эти средства в школе. Известно, что сильнейшим орудием того или иного воздействия на слушателя является специальный подбор слов, т. е. неграмматическая, словарная сторона речи. Эта сторона выпадает, конечно, из рамок статьи. Но уже из простого житейского опыта мы знаем, что дело не в одних словах, а и в том, как они сказаны. Огромное стилистическое значение интонации (отражающейся в той или иной мере, конечно, и в письменной речи) и неразрывно связанного с ней словопорядка (при всяком изменении словопорядка меняется интонация — явление, указывающее на глубокую взаимозависимость этих двух сторон речи) столь убедительно иллюстрируется всяким театральным представлением и всякой ораторской речью, что не требует дальнейших доказательств. А между тем порядок слов — чисто грамматическое средство, а интонация — по крайней мере наполовину грамматическое. Таким образом, еще и до специального рассмотрения мы можем догадываться о большом стилистическом значении

грамматических средств языка. Специальный обзор некоторых грамматических явлений (по условиям места здесь будут вырваны из общей массы лишь немногие, наиболее характерные явления) окончательно убедит нас в этом.

Остановимся прежде всего на некоторых чертах стилистики глагола, именно на употреблении времен и наклонений. Известно, что художественная речь широко пользуется так называемой заменой одних времен другими и одних наклонений другими. Обычай пользоваться, напр., настоящим временем вместо прошедшего для особого воздействия на воображение читателя (*Из шатра, толпой любимцев окруженный, выходит Петр*, так назыв. *praesens historicum*) так распространен в нашей художественной литературе, так тесно сросся с повествовательным жанром ее, что в любом школьном повествовании, начиная с самых младших групп, мы на каждом шагу встречаем этот прием (при этом по большей части неумело использованный, так как переход от прошедшего к такому настоящему и возврат от него к прошедшему, требующие большого искусства, у школьников обычно оскорбляют эстетическое чувство читателя). Прием этот применяется школьником обычно путем бессознательного подражания литературным образцам и не стоит ни в какой связи с изучением грамматики (в своем личном учительском опыте я сталкивался с ним и у таких групп учеников, которые совсем не были знакомы с грамматикой). Теперь представим себе, что учитель хочет научить детей пользоваться этим приемом более или менее ловко, без неуклюжих скачков от одного времени к другому. Может ли он в своих объяснениях обойтись без понятий настоящего и прошедшего времени глагола? Можно ли это объяснить тому, кто не знает вообще о существовании глагола и временных форм его? Думаю, что нет: у объясняющего не будет отправного пункта для объяснения, между ним и получающим объяснение не установится общего языка, который в данном случае может быть только специфически-грамматическим, и, следовательно, не установится и взаимного понимания. Мне могут возразить, что сам-то этот прием не так уже существенен для произведения художественного эффекта, что можно обходиться при повествовании и без него. Я не буду здесь спорить об этом, не буду входить в оценку данного стилистического средства, самого по себе, потому что, худо ли, хорошо ли оно, важно то, то оно, само по себе, является, как я уже указал выше, общепринятым, оно носится в воздухе, мы не можем оградить от него повествовательную речь учащегося. А если так и если при этом, несмотря на его распространенность и элементарность, применение его представляет специфические трудности для учащегося, то ясно, что обучение стилю поставлено здесь в прямую зависимость от обучения грамматике: грамматические сведения являются здесь тем порогом, который необходимо перешагнуть для полу-

чения сведений стилистических. И необходимость эта здесь, пожалуй, еще больше, чем при обучении правописанию и при элементарном (не преследующем стилистических целей) развитии речи. Там как-никак практика выработала ряд приемов дограмматических и внеграмматических, которые, если и не осуществляют все й задачи учителя, то во всяком случае, по крайней мере на первых порах, с успехом конкурируют с чисто грамматическими занятиями. Здесь, я не думаю, чтобы можно было указать какое-либо соответствующее средство, кроме простого чтения образцовых текстов (о значении этого средства см. в конце статьи). Хронология грамматического и стилистического обучения здесь так ясно predetermined самым существом дела (грамматический стиль может вырастать лишь на почве общепринятого грамматического кодекса), что, пожалуй, вопрос о полном изгнании грамматики из I ступени и переносе ее целиком во II ступень или даже в вуз (мечта, на которой часто сходятся и друзья и враги грамматики) наиболее безапелляционно решается в отрицательную сторону именно в этом пункте. Если стилистические навыки должны развиваться с самого начала обучения и если для развития их простой процесс письма и чтения должен быть признан недостаточным (об этом опять-таки см. ниже), то иного пути, кроме осознания словарных и грамматических средств языка, здесь нет, и элементарное изучение словаря и грамматики локализуется неизбежно в самой начальной стадии обучения.

В только что рассмотренном примере усвоение стилистического навыка лишь предуготовляется грамматическими сведениями, но не predetermined ими: можно прекрасно знать про *praesens historicum* и не уметь ими пользоваться. Пользование зависит здесь от очень сложных условий предыдущей и последующей речи, не входящих в определение самого явления. В области замены наклонений можно указать случаи более тесного срастания стилистического изучения с грамматическим. Так, представим себе, что ученик употребляет повелительное наклонение вместо сослагательного в условном смысле (*приди он ко мне, я бы ему помог*) в совершенно неподходящей стилистической обстановке, положим, в рассуждении, при формулировке какого-либо научного положения и т. д. (предполагается уже более старший возраст учащегося). Получается неуклюжесть вроде следующей: *оставайся необходимое для производства товара рабочее время постоянным, величина стоимости его была бы тоже постоянной*. Как объяснит учитель неуместность этой замены наклонений в научной речи? Прежде всего, конечно, здесь, как и в предыдущем примере, в качестве отправного пункта необходимо знакомство ученика с самой категорией наклонения и с ее видами (повелительным, сослагательным, изъявительным). Но здесь, далее, необходимо связать грамматическую сторону с стилистической и указать на то, что

замена сослагательного наклонения повелительным связана с эмоциональной стороной речи, что повеление по самой природе своей эмоционально, что научная речь, напротив, чуждается и должна чуждаться эмоций потому-то и потому-то и т. д. и т. д. Необходимо, далее, указать на частотность этой замены в народной речи, на разговорный характер ее, на необходимость краткости придаточного предложения в этих случаях и близости подлежащего к сказуемому ввиду отсутствия форм согласования в сказуемом,— словом, необходимо всестороннее изучение языковой сущности явления для понимания ее стилистической сущности. В случае употребления повелительного наклонения вместо изъявительного в рассказе для выражения оттенка внезапности (*а он возьми да и соскочи с козел*) эта связь стилистики с грамматикой сказывается еще резче. Таким образом, здесь использование грамматических средств языка для целей стиля еще более зависит от знакомства с самими этими средствами.

Возьмем еще, оставаясь в пределах глагола, употребление обобщенного 2-го лица (*тише едешь, дальше будешь*). Как стилистический прием, форма эта способна оказывать неоцененные услуги пишущему. Человек хочет рассказать что-нибудь о себе, о своей жизни, что-нибудь интимное, глубоко его затронувшее, но в то же время могущее случаться со многими. В разговоре с глазу на глаз он употреблял бы первое лицо, но говорить с толпой, с читателем о себе неловко. И вот он в форме обобщения преподносит читателю глубоко интимные факты и при помощи 2-го лица как бы втягивает читателя в свои переживания, так что читателю кажется, что и он совместно переживал то же (ср. у Л. Толстого в «Детстве»: *После молитвы завернешься бывало в одеяльце... вспомнишь о Карле Ивановиче...* и т. д.; значительная часть «Детства» разработана в этой форме). Тут же кстати является неизбежно и *praesens historicum*, поскольку речь идет о прошлом, а прошедшее время наше не может быть поставлено во 2-м лице (в приведенном примере формы *завернешься* и *вспомнишь* не будущее время, как это говорится в школьной грамматике, а настоящее совершенного вида). Таким образом и лицо и время двойными усилиями вырабатывают здесь сопереживание читателя с автором. Но разумеется, чтобы научить пользоваться этим приемом сознательно, необходимо не только обучить лицам и спряжению, но и разъяснить то, что изложено выше. А это и есть уж стилистическая грамматика.

Перенесемся теперь из сферы глагола в сферу существительного и из области художественной речи в область речи деловой. Положим, что ученику задано написать примерное прошение о выдаче пособия, об экстренном отпуске и т. п. (работа над такой речью справедливо все более и более входит в практику нашей школы). Целевое задание такого рода стиля можно определить так: максимальное воздействие на волю читателя (как

в ораторской речи), но при минимальной затрате им времени, так как данная бумага — одна из сотни других, ей подобных. И второе условие не менее важно, чем первое, так как многословность, растянутость или даже запутанность изложения могут расположить читателя не в пользу просителя, могут ослабить его внимание к нуждам просителя и т. д. И вот представим себе, что ученик вымучивает из себя нечто вроде следующего: *оставление меня без отпуска вызовет продолжение моего заболевания и прекращение моей трудоспособности вследствие переутомления с невольным оставлением службы и лишением средств к существованию...* и т. д. Подобный «стиль» может вызвать у читателя раздражение, может вызвать глумление (смотря по характеру), но во всяком случае он должен ослабить впечатление от деловых доводов прошения. И причина одна — злоупотребление формой отглагольного существительного на *-ение, -ание*. Но, чтобы объяснить это ученику, необходимо ознакомить его с категорией существительного, с разными способами образования этой категории, с разными видами глагольных существительных (*скок, скачок, скакание, бой, битъё, битва, биение, лов, ловля, ловитва, ловленьё, ход, ходьба хождение* и т. д.), с отличиями их от глагола, с одной стороны, и от неглагольных существительных — с другой, и т. д. И во всяком случае даже простейший совет, абсолютно неизбежный для учителя в таком положении: «сократи число существительных на *-ение, -ание* и замени некоторые из них глаголами», должен предполагать у ученика теоретическое знакомство с частями речи и умение различать их на практике.

Последний пример выводит нас уже из пределов отдельного предложения в область сочетания предложений. Здесь, как известно, у значительной части учащихся, именно у учащихся взрослых, господствует в настоящее время так наз. «плетение словес», т. е. хаотическое нанизывание предложений друг на друга и сцепление их в один сложный клубок, который менее всего имеет право называться «синтаксическим целым». Объясняется это прежде всего сложностью данных построений в литературном языке и неспособностью ученика на данной ступени речевого развития справиться с ними. Первый совет, который учитель должен тут дать, это: «пиши отрывисто, дробь речь на краткие предложения-фразы, не нагромождай придаточных предложений на главные и главных друг на друга». Но такой совет опять-таки предполагает у ученика полное умение делить речь на предложения, что является в сущности венцом грамматической муштры (хотя в то же время и началом ее). Я не говорю здесь о прямом нарушении грамматических норм, напр. об оставлении ряда придаточных предложений без главного (что тоже не редкость). Этого рода ошибки нельзя назвать стилистическими, и устранение их относится к простому развитию речи. Но и грамматически правильно построенное сложное целое мо-

жет быть невразумительным, утомительным, скучным, если автор сцепляет между собой такие предложения, которые органически не требуют этого сцепления. И тут-то и выступает для пишущего и говорящего необходимость в процессе письма и речи ясно ощущать границы между предложениями. Конечно, это только первое элементарное требование, и если бы ученик остановился на этой стадии, он всегда писал и говорил бы только односоставными фразами. Очевидно, немедленно вслед за таким самоограничением должно идти и уменьшение в необходимых случаях сцеплять предложения, а для этого надо уметь отличать эти необходимые случаи от не необходимых, т. е. уметь разбираться во взаимоотношениях между предложениями и в грамматических средствах выражения этих взаимоотношений. Кроме того, нельзя забывать, что предельно отрывистая речь тоже утомительна для слушателя в силу однообразного повторения кратких величин в ней, и что поэтому в некоторых случаях нужно и без прямой необходимости, только для повышения разнообразия, сцеплять предложения, поскольку, конечно, их взаимоотношения позволяют это. Всё это — очень сложная работа, которая без элементарного грамматического фундамента, конечно, немыслима.

Не менее актуальное значение имеет в области сложного целого и так называемое «сокращение» придаточных предложений вместе с обратным приемом развертывания отдельных членов в придаточные предложения. Положим, ученик формулирует теорему так: *если какое-либо равенство, которое содержит переменные величины, которые стремятся к пределам, остается верным при всех изменениях переменных...* С точки зрения общеязыковой нормы эта формулировка безупречна, а с точки зрения стилистической совершенно неприемлема. Как должен реагировать учитель на эту ошибку? Он может, конечно, посмеяться над учеником, сказать, что это тяжеловесно, что тут слишком много *который* (как это обычно и делается), но ученику это не поможет исправить ошибку. Единственный способ научить его этому — это сказать: «сократи одно из придаточных (или оба) посредством причастия». Но это уже предполагает грамматические знания и ловкость. Точно так же, если ученик говорит: *я поеду в уезд для подготовки почвы для проведения посевной кампании*, учителю необходимо сказать: «разверни первое для в отдельное предложение с союзом *чтобы*».

Наконец, вернемся к тем первым двум грамматическим средствам, о которых мы говорили в самом начале: интонации и словопорядку. Первое из них, едва ли не самое важное для стиля, так мало изучено пока еще с грамматической стороны, что учитель не много сможет тут сделать. Но второе позволяет уже и теперь извлекать определенную стилистическую пользу из грамматических знаний. Применение обратного порядка слов для помещения того или иного слова в центр внимания слушате-

ля, вынесение для той же цели отдельных слов в начало или в конец речи — всё это мощные стилистические средства. И средства эти к каждому отдельному грамматическому типу сочетаний применяются по-разному. Так, для группы «прилагательное + существительное» данный порядок является в нашем языке прямым, а порядок «существительное + прилагательное» — обратным. Для группы же «глагол + косвенный падеж существительного» именно этот порядок, т. е. постановка существительного после глагола, является прямым, а перед глаголом — обратным¹. Само собой разумеется, что усвоение всей системы русского словопорядка и стилистическое ее использование возможно лишь на почве общеграмматической ориентации.

Я знаю, что огромная группа читателей-педагогов, быть может, даже большинство их, предъявит мне следующее возражение: в своих рассуждениях вы все время предполагаете сознательное стилистическое использование средств языка, тогда как в самое определение стиля вы этой сознательности не вносили и в дальнейшем сами нередко допускали бессознательные стилистические достижения. Фактически же стиль постигается и осуществляется почти всегда интуитивно. Мы не знаем, напр., до сих пор точно, в чем разница между стилем Л. Толстого, Достоевского, Тургенева, но мы отличим каждого из этих писателей от другого по любому небольшому отрывку, не зная заранее, кому из них он принадлежит. Можно даже интуитивно подделаться к любому стилю, и так и поступают обычно фальсификаторы литературных находок, подобно тому как и разные эстрадные подражатели (физиономисты, звукоподражатели) отнюдь не аналитически приобретают свое искусство. Многие великие мастера стиля были очень слабы в грамматике и совсем не знали и не хотели знать стилистики. Стилистическое подражание одного писателя другому происходит тоже обычно бессознательно (часто вопреки желанию автора быть оригинальным). А если все это так, то не проще ли окружить ученика хорошими образцами речи, возбудить в нем любовь и интерес к чтению и предоставить всё остальное великой силе естественного языкового подражания?²

Прежде всего необходимо констатировать, что подобная точка зрения по отношению к самому обучению стилю носит явно ликвидационный характер. Если всё дело только в подражании, то учить стилю и не нужно и невозможно. Ведь нельзя же в самом деле назвать обучением стилю простой совет «побольше читать» или простое присутствие на уроках, по-

¹ См. статью «Принципы и приемы стилистического анализа и оценки художественной прозы».

² См. разработку этой точки зрения в отношении развития речи в статьях Арнаутова и Стратена в журнале «Путь просвещения», 1925 г., № 4, явившихся ответом на мою статью в № 3, 1925 г. того же журнала.

священных писанию сочинений! Точно так же нельзя назвать им и работу над произведением, проделываемую с другими целями (историко-литературными, социологическими), хотя бы эта работа косвенно, возбуждая интерес к произведению, и помогала развитию стиля. Все это не есть развитие стилистических навыков самих по себе. Между тем стилистическая работа, худо ли, хорошо ли, в европейской школе фактически ведется, и сторонники «бессознательности» должны бы прежде всего доказать необходимость ликвидации этой работы за ее полной бесполезностью. Однако они не только не делали никогда таких попыток, но и вообще всегда скрывали свою ликвидационную сущность, выставляя принцип заинтересованности ученика (сам по себе, конечно, основной в нашем деле), как своего рода метод обучения, что явно абсурдно. Далее, сторонники такого рода воззрений были бы только в том случае правы, если бы им удалось доказать, что степень стилистического умения (то же относится *mutatis mutandis* и к правописанию и к развитию речи) всегда и везде прямо пропорциональна степени заинтересованности говорящего и пишущего и количеству предыдущей практики. Между тем жизнь на каждом шагу опровергает такую пропорцию: мы знаем огромное число лиц, всю свою жизнь на каждом собрании упорно говорящих и глубоко заинтересованных проводимыми ими идеями, но тем не менее говорить не умеющих; мы знаем большое число графоманов, всю жизнь пишущих и пишущих с увлечением, но писать не умеющих. Очевидно, практика, как ни необходима она в деле приобретения каких бы то ни было навыков, сама по себе не всегда обусловливает прогресс. Наконец, ссылка на великих писателей, плохо знавших или совсем не знавших грамматику и стилистику, явно не учитывает особой литературной одаренности этих лиц. На самом деле, правильную позицию в этом давнем методическом споре мы займем только в том случае, если будем исходить из положения, что стиль — искусство (так же, как и правописание и говорение на литературном наречии). А во всяком искусстве есть и теория (правда, в иных искусствах еще слабо или совсем не разработанная) и практика. И относительно всякого искусства можно категорически отстаивать следующие основные положения: 1) чем менее одарено данное лицо в области данного искусства, тем более нуждается оно для производства равного с одаренным лицом художественного эффекта в помощи теории, 2) как бы ни было одарено данное лицо, знание теории ему никогда и ни в каком случае не повредит, а, напротив, еще более повысит качественно его художественную продукцию, 3) как бы ни было одарено или бездарно данное лицо, знание теории во всяком случае всегда и везде повысит качественно его продукцию, так как всегда и везде сэкономит определенное количество времени как в овладении теми или иными художественными средствами, так

и в последующем применении их. Вот те основания, которые заставляют меня последовательно предпочитать в деле обучения письму, речи и стилю сознательные пути бессознательным, хотя я, конечно, понимаю, что в основе дела лежат вторые, а первые вырастают лишь на их почве (не касаюсь здесь вторичной бессознательности, так наз. «привычных движений»). Но таков уж общий ход культуры: сознательное вырастает на бессознательном, подчиняя его себе, но отнюдь не игнорируя его искренности и его мощности. И всегда раздаются романтические голоса (иногда из либерального и даже революционного лагеря), тянущие назад, к бессознательному, к «нутру», к «природе». Но не в их сторону движется колесо истории.



НЕСКОЛЬКО СЛОВ О ПРЕДУПРЕДИТЕЛЬНОМ ДИКТАНТЕ

Статья Н. Позднякова принадлежит к числу явлений, способных наметить «смену вех» в нашей методической теории правописного искусства. Опыты д-ра Симона, на которые ссылается Н. Поздняков, представляют огромный методический интерес: они гораздо глубже вскрывают психофизиологические условия процесса письма, чем опыты письма искусственных слов, поставленные в свое время Лаем, и в то же время они ведут к результатам, значительно противоположным тем, которые были выведены (хотя и не вытекали непосредственно) из опытов Лая. Можно прямо сказать, что если такого рода опыты продолжатся, уточнятся и будут давать те же результаты, то нам придется перестраивать всю методику правописания. Пока же мне хочется поделиться с читателем теми мыслями, которые возникли у меня под впечатлением статьи тов. Позднякова, применительно к предупредительному диктанту.

В моей памяти живо всплывают те предупредительные диктанты, которые я усердно культивировал 20 лет тому назад в одной из частных гимназий Москвы. Картина была такая. Перед каждым учеником лежало «Пособие» С. Бородина, и к диктанту намечалось 5 или 6 фраз (около $\frac{1}{4}$ печатной страницы) на тот или иной отдел грамматики. Каждая фраза громко прочитывалась одним из учеников и затем обсуждалась всем классом под моим руководством с точки зрения ее орфографических трудностей. Выяснялось все, доступное грамматическому осознанию, а затем обращалось специальное внимание на те случаи, которых объяснить нельзя, а надо «выучить глазом». «Предупреждение» было полное и проводилось настолько педантично и мнительно, что ученики частенько тяготились легкостью тех случаев, которые я подвергал обсуждению, и уверяли, что тут-то они все равно не сделали бы ошибки даже и при отсутствии предупреждения. После всей предупредительной работы ученики приглашались окончательно всмотреться в текст. Взоры жадно и напряженно вперялись в книгу, и несколько минут в классе царил гробовая тишина (дисциплина у меня была преимущественно «внутренняя», и степень тишины всегда была пропор-

циональна степени внимания). Затем книги закрывались, и производился диктант. А дома при проверке начинались мои мучения. Наивно веря в силу соединенных усилий метода предупреждения и метода запоминания зрительных образов, я каждый раз ожидал безошибочных работ и каждый раз находил изрядное количество ошибок! Правда, их было значительно меньше, чем было бы на том же тексте при поверочном диктанте, но все же у малоспособных к орфографии учеников, делавших при поверочном 20 ошибок, число их при предупредительном доходило до 7-ми, а в среднем всегда приходилось до 3-х ошибок на ученика. И что досаднее всего, ошибки бывали на разъясненные в классе и замеченные, казалось, всем классом случаи. Отмечу еще, что товарищи педагоги говорили мне, что я могу поздравить себя с блестящими успехами в области предупредительного диктанта: у них он давал, по их словам, гораздо худшие результаты, и в отдельных случаях у отдельных учеников худшие, чем поверочный диктант. А между тем, «по теории» предупредительный диктант, да еще соединенный со зрительным заучиванием, не должен давать ни одной ошибки! В чем же дело?

Мне кажется, что статья Н. Позднякова способна объяснить все эти неуспехи с предупредительным диктантом. Диктант этот делался мной и товарищами с показом текста, так как самое предупреждение происходило на тексте. Между тем, с точки зрения психологической теории письма, выдвигаемой тов. Поздняковым, его следовало производить без показа текста. То, что нам казалось подкрепляющим шансы предупредительного диктанта, на самом деле ослабляло их. Основания к такому заключению у меня следующие:

1) Видя текст перед собой (а у меня даже заучивая все его орфограммы), ученики больше надеялись на свою механическую зрительную память, чем на запоминание рациональных аргументов письма, и слабее интересовались этими аргументами; ученики, ленившиеся мыслить (а таких всегда немало), вообще предпочитают механическую работу мыслительной и всегда ожидают многого от этой работы; но нигде, может быть, механический принцип не оказывается столь предательским, как в орфографии.

2) Чем труднее задание, тем оно, при условии посильности, интереснее для ученика; напротив, чем легче задание, тем скучнее оно для него. Этим объясняется, что некоторые ученики при поверочном диктанте делают меньше ошибок, чем при предупредительном: легкость задачи парализует интерес к работе. Когда же предупреждение и показ соединяются, работа становится уже непомерно скучна, как сложение ряда многозначных чисел для студента-математика. Степень активности ученика всегда зависит от интереса достижения. В описанных случаях он был минимален.

3) Запоминая буквальный вид всего диктанта (поскольку это вообще возможно, скажем мы после статьи т. Позднякова), ученик загромождал свою память массой ненужного материала и тем ослаблял запоминание нужного. Даже в наиболее трудных орфографически фразах наберется, вероятно, не менее 50% букв, не представляющих никакой трудности. Буквы эти рассыпаны приблизительно равномерно между буквами, представляющими трудности. И вот, предлагая ученику запомнить весь текст, мы в сущности мешали ему произвести нужный отбор. Правда, ученики не испорчены теорией «целых слов», и многие из них поступают в таких случаях умнее, чем этого хотел бы учитель: они тщательно выискивают в тексте те случаи, которые каждому из них, по его мнению, следует запомнить, но все же рядом с таким выискиванием имеют место и бесплодные попытки запомнить все.

Все это приводит меня к убеждению, что текста при предупредительном диктанте показывать ни в каком случае не следует. В крайнем случае можно выписать на доске 2—3 наиболее иррациональные орфограммы, но не более. При этом, если стоять на общепринятой в настоящее время в нашей методике платформе недопущения ошибок (а я должен сознаться, что статья т. Позднякова значительно колеблет в моих глазах эту платформу, так как возможно, что 20 фактов неправильного написания слова, не апперципированные учеником, мгновенно падают побежденными в борьбе с одним фактом правильного написания, апперципированным им), то надо прорабатывать в предупредительном порядке возможно меньший материал соответственно с уровнем осознающей вместимости класса и во всяком случае не больше одной фразы среднего размера (в этом был второй грех моего диктанта). Только после того как эта фраза продиктована, можно прорабатывать следующую фразу.

Вопрос об исправлении этого рода диктантов связан с вопросом об исправлении письменных работ вообще, который тоже должен быть пересмотрен при свете опытов д-ра Симона (написание красным карандашом правильной буквы на месте неправильной предпочтительнее, по-видимому, замазывания всего слова и написания над ним всей орфограммы). Но замечу все же, что при предупредительном диктанте должна быть обязательно соблюдена дифференциация между «предупрежденными» случаями и «непредупрежденными» (ошибки — увы! — всегда будут обоих типов). Второго рода ошибки надо исправлять так, чтобы не обострять неправильного образа слова в уме ученика и в то же время не ставить их в укор ученику. Первого же рода ошибки я не побоялся бы даже подчеркивать с обязательством для ученика переписать в правильном виде, и во всяком случае этого рода ошибкам должен вестись особый счет, и ученики должны следить за успехами своими в этом отношении.

Отмечу еще, что предупредительный диктант без текста будет развивать графическое во о б р а ж е н и е учеников, т. е. способность мысленно видеть те или иные части слова, что для искусства письма крайне важно.

Само собой разумеется, что так назыв. «сознательное списывание» всегда сохранит свое значение. Но думается, что при намечающейся «смене вех» немалая доля педагогического внимания перейдет от него к предупредительному диктанту и, может быть, даже, при известных условиях, к поверочному. Во всяком случае уже и теперь можно установить желательность следующей пропорции в применении чисто мнемонических и рационализирующих методов (под последними понимаем не только всякого рода диктанты, но и рациональные элементы, пронизывающие многие виды списывания): чем младше учащиеся, тем больший удельный вес могут иметь чисто мнемонические приемы; чем старше они, тем большую роль должны играть рационализирующие приемы. Но это особая тема, которой я думаю коснуться когда-нибудь в особой статье.





КАК ВЕСТИ ЗАНЯТИЯ ПО СИНТАКСИСУ И СТИЛИСТИКЕ В ШКОЛАХ ВЗРОСЛЫХ

Основным вопросом методики грамматики и стилистики является вопрос об отношении занятий этими науками к речевым навыкам, именно вопрос о том, должны ли эти занятия быть самодовлеющими, или должны служить лишь средством к усвоению навыков. Вопрос этот в разные времена решался по-разному, и в настоящее время можно утверждать, что по крайней мере относительно некоторых навыков, в частности орфографии, он пережил правильное диалектическое развитие и вступает ныне, наравне со многими другими сторонами нашей жизни, в заключительно-синтетический период. Началось с того тезиса, который отстаивался испокон веков и который заключался в том, что занятия грамматикой (в то время шла речь только о ней) являются только средством, и притом единственным средством к приобретению правописных навыков. «Грамматика — служанка правописания» — так обычно формулируется этот тезис. Антитезисом к нему послужили у нас в России домогательства так называемой неограмматической школы филологов, провозгласившей, что занятия грамматикой в школе должны носить самодовлеющий характер. В 1914 г., в первом издании своего «Синтаксиса», говоря о трудности для учащегося понять соотношение логической и грамматической стороны речи, я писал: «Не лучше ли в таком случае совсем не объяснять ему, что такое подлежащее и сказуемое, а просто на практике приучить его находить их (раз уж это для чего-то нужно), отложивши объяснения до старших классов?» (первое выделение — 1914 года, второе — мое сейчаснее). Слова, взятые здесь в скобки, чрезвычайно характерны для тогдашнего умонастроения неограмматистов. Это слова, если и не профессора еще тогда, то во всяком случае будущего профессора, т. е. человека, для которого наука дороже школы. Всё неограмматическое движение шло сверху, из университетских кругов, от людей, готовых отмахнуться от потребностей школы и жизни, для того чтобы спасти любимую дис-

циплину от искажений, которым она подвергается в связи с практическими нуждами. Я говорю об этом теперь, как раскаявшийся грешник. Конечно, на этой стадии дело не могло остановиться, так как она внутренне противоречива. Если грамматика, как наука, для первой поры обучения непомерно трудна (а этого не могли отрицать и сами неограмматисты, сравним вышеприведенную цитату), а в то же время для навыков она не нужна, то зачем же тогда вводить ее в начальный курс? Кроме того, домогательства неограмматистов покоились по отношению к орфографии на Томсоно-Лаевском направлении в методике этого навыка. Можно было отмахнуться от потребностей практики, когда сама практика пыталась опереться целиком на мнемонико-автоматическую сторону. Теперь, после достижений французской экспериментально-педагогической школы, в частности д-ра Симона, выяснивших важность рационально-волевого начала в правописном искусстве, это становится уже затруднительным. И вот мы видим, что лингвисты чистой воды, в свое время возглавлявшие неограмматическое движение, пишут учебники, насквозь пропитанные прикладным орфографическим началом, и чем дальше, тем эта «пропитанность» становится в их учебниках больше. Голоса сторонников «автономной» грамматики становятся всё более и более одинокими, и сами сторонники эти всё более и более приближаются к единственно возможному для них выводу — к необходимости изъять грамматику из начального курса и перенести ее в конец обучения. А когда они делают этот вывод, учительство и школа от них, понятно, отшатываются. Сошлюсь еще на эволюцию официальных программ. В программе 1920 г. так называемые «наблюдения над языком» были совершенно изолированы от навыков, а в объяснительной записке утверждалось: «Среди занятий родным языком есть такие, которые дают известные навыки, и такие, которые дают известные знания. Развитие речи, устной и письменной, чтение, правописание преследуют цели первого рода, грамматика должна преследовать цель второго рода»¹. В программе 1924 г. уже, между прочим, читаем: «Учение о словосочетании должно в школе I ступени занимать весьма скромное место и носить строго практический характер. Поэтому нет надобности в так называемом разборе по членам предложения, а также в изучении сложного предложения; нужно дать только понятия о них в целях правописания»². Как можно «дать понятие» без разбора и без изучения — это, конечно, «секрет изобретателя». Но важно, что

¹ Народный комиссариат по просвещению. Отдел единой трудовой школы, Родной язык в школе I ступени, Гиз, 1921, стр. 40.

² Новые программы единой трудовой школы первой ступени, I, II, III и IV годы обучения, Гиз, стр. 111 (разрядка наша).

здесь синтаксис официально был признан опорой правописания (пунктуации). «Наблюдения над языком», однако, тут еще отделены от правописания (в программе 4 отдела: чтение и развитие речи, письмо, наблюдения над языком, правописание), хотя и согласованы с ним. А в программе для I ступени 1927 г. уже совсем нет особого отдела наблюдений над языком, а только слитый отдел «Навыки правильного письма в связи с наблюдениями над языком». Эволюция очевидна. Но все это касается только правописания. Если же мы возьмем другой важный или даже важнейший навык — навык литературной речи (устной и письменной за вычетом из последней элемента правописания), то здесь мы такой договоренности не найдем. Здесь до сих пор идут споры о той помощи, которую может оказать навыку изучение грамматики, и многие даже начисто отрицают эту помощь. Поэтому здесь я вынужден выступить с собственным мнением и попытаться, насколько это позволяют время и место, обосновать его.

Сравнительно недавно на страницах харьковского журнала «Путь просвещения» («Шлях освіти») имела место дискуссия по этому вопросу между мною и двумя авторами — Арнаутовым и Стратеном. Дискуссия состояла из пяти статей (не считая заключительной статьи проф. Л. А. Булаховского) и была довольно длительной. Любопытно, что к концу дискуссии выяснилось, что спорящие говорят о разных вещах, называя их одним и тем же именем. Обе стороны говорили о «литературном наречии», но понимали этот термин не одинаково. Оппоненты мои понимали литературную речь как речь фонетически и грамматически правильную, свободную от диалектических примесей. Один из оппонентов задавал мне даже вопрос: «Если грамматика необходима для усвоения литературной речи, то как объяснить, что дети, выросшие в интеллигентских семьях, говорят правильно, даже если они не изучали грамматики?» Я ответил и отвечаю, что совсем не эту «литературную речь» я имею в виду. Комнатный разговор еще далек от «литературного наречия» в собственном смысле слова. Тут упускается из виду то деление литературного наречия на разговорно-литературное поднаречие и собственно-литературное, которое провел в свое время еще Пауль (*Gemeinsprache* и *Schriftsprache* по его терминологии). Когда говорят о необходимости грамматической опоры для навыка литературной речи, имеют в виду всегда, конечно, только второе из этих поднаречий. Усвоение «комнатно-литературной» речи не требует изучения грамматики. Достаточно для этого находиться в соответствующей среде, достаточно влияния речи учителя, двух-трех товарищей и т. д. Но между этой литературной речью и собственно-литературной, т. е. той, которой мы фактически никогда не говорим, но которой мы пишем и которой стремимся говорить, — целая бездна. Собственно-литературная речь коренным

образом отличается от всякой разговорной речи, в том числе и от литературно-разговорной. Отличия эти следующие: 1) отсутствие общей для говорящих житейской обстановки и общего их житейского опыта, на $\frac{9}{10}$ облегчающих взаимное понимание в разговорной речи, 2) отсутствие помощи со стороны жестов, мимики, интонации (последняя, впрочем, имеется и тут, но в совершенно особом, не звучащем, а лишь мыслимом, и притом схематически-стандартизованном, крайне обедненном виде), 3) максимально обогащенный словарь, и притом обогащенный преимущественно за счет отвлеченных представлений, 4) максимально усложненный синтаксис. Все эти черты покоятся и должны покоиться на особом отношении говорящего к своей речи, именно на повышенно-сознательном отношении. Я как-то проводил в одной из своих статей такое сравнение: литературное наречие (разум. «собственно-литературное») так же относится по степени сознательности, которой оно требует от говорящего, ко всякому разговорному наречию, как гипотетический международный язык к литературным наречиям. Я не могу здесь подробно останавливаться на этом вопросе и принужден отослать вас к своей статье «Объективная и нормативная точка зрения на язык» («Сборник статей», М., 1925). Я хотел бы только подчеркнуть, что самая «литературность» литературной речи выражается не только в отсутствии диалектических примесей, как это часто упрощенно представляют себе, а и в целом ряде других вещей, и что все эти вещи страшно трудны для говорящего и для пишущего. Эту трудность я могу наглядно доказать своей собственной речью в данный момент. Вы все, конечно, чувствуете, что речь моя чрезвычайно далека от законченного совершенства письменной речи. Я не знаю, насколько мне удастся соблюсти хотя бы элементарную синтаксическую правильность,— это покажет стенограмма, но она во всяком случае не покажет моих невольных остановок, моих поправок, которые я часто ввожу на полуслове, и т. д. А между тем я должен сознаться, что я всеми силами стремлюсь говорить не так, «как говорят», а так, «как пишут». Я употребляю сейчас величайшее напряжение, чтобы удержаться в соответствии с предметом речи на уровне собственно-литературной речи (дома о житейских делах я говорю, конечно, без всякого напряжения). В частности, я все время интенсивно слежу за построением своих сложных предложений, за главными и придаточными предложениями, за ходом зависимости между ними и т. д. Все эти старания дают, вероятно, весьма посредственный результат (в печати это будет, конечно, иначе, так как стенограмму мне дадут выправить, и разговорно-литературное наречие превратится в собственно-литературное). И в то же время я не могу по чистой совести считать себя совершенно обиженным природою в области дара слова и знаю многих,

которые говорят еще хуже и которым говорение на отвлеченные темы еще труднее, чем мне. Вот как трудно говорить на собственно-литературном наречии, и как велика пропасть между ним и разговорно-литературным! И тем не менее всякий раз, когда мы выходим в своей речи за пределы обыденщины, мы должны говорить на нем, если хотим быть быстро и точно понятыми. А писать мы уже должны всегда на нем. И достаточно сравнить то время и те усилия, которые мы тратим на написание какой-нибудь деловой записки, счета, объявления и т. д., с теми, которые мы тратим на соответствующее комнатное сообщение нашим близким, чтобы понять, насколько сложнее и труднее письменная речь. Я знаю, что поборники так называемого «живого слова» ополчатся на меня за то, что я предлагаю устной речи равняться по письменной; они будут утверждать, что в устной речи и свои законы, и своя «понятность» и своя прелесть, что, напротив, тот, кто говорит, «как пишет», скорее может оказаться непонятым, что я, словом, покушаюсь на жизнь целого отдельного искусства. Но мне кажется, что тут кроется большое недоразумение. Говорить литературно, то есть в полном согласии с законами письменной речи, и в то же время с учетом особенностей устной речи и отличия психики слушателя от психики читателя не менее трудно, чем говорить просто литературно. Это особый вид собственно-литературной речи,— вид, который я бы назвал в известном смысле подделкой письменной речи под устную. Такая подделка действительно необходима в той или иной степени во всех публичных выступлениях, но она ничего не имеет общего с тем случаем, когда оратор не умеет справиться со стихией устной речи и не умеет ориентироваться в должной мере на письменную. Правда, на практике большинство из нас именно такие горе-ораторы, но ведь потому-то мы так часто и не понимаем друг друга при публичном говорении, потому-то мы и тратим так много часов, дней и лет на бесплодные словопрения (вежливее говоря, «дискуссии»). Потому-то у нас и поставлена проблема культуры речи. Что касается беспомощного письменного слова, то его, конечно, никто не видит, так как его удел — редакторская корзина. Но вы-то по работам своих учеников прекрасно знакомы с ним. После всего, что мною сказано о природе литературной речи, вы, конечно, догадываетесь, в какое отношение я поставлю этот навык к занятиям грамматикой. Я не представляю себе повышенно-сознательного отношения к своей речи без понимания ее грамматических основ. Как я могу следить за тем, не запутался ли я в построении своего сложного предложения, если я не умею отличить сложного предложения от простого и вообще не улавливаю границ между предложениями? Как я могу говорить и писать на наречии с неестественно усложненным синтаксисом (а ведь в этом одна из «сутей» ли-

тературного наречия) при помощи одного только естественного синтаксического чутья? Если прежде утверждали, что «грамматика — служанка правописания», то я утверждаю, что грамматика — служанка и правописания, и литературно-речевых навыков, и стилевых навыков (последнее я докажу позже, когда буду говорить о стиле).

«Грамматика — служанка навыков» — вот как формулирую я роль грамматики в школе. Разумеется, я не хочу похерить эту науку в ее автономном виде в вузах и специальных литературных и педагогических школах, где я ее сам преподаю. Но ведь речь идет у нас об общеобразовательной средней школе. Здесь я должен высказать мысль, которая всем покажется страшной ересью, но которая мне самому кажется лишь возгласом ребенка в андерсеновской сказке о том, что «король — голый». Представители неограмматической школы всегда отстаивали общеобразовательную ценность грамматических знаний самих по себе. В настоящее время они в большинстве случаев уже признают служебную роль этих знаний по отношению к навыкам, но продолжают по-прежнему настаивать и на общеобразовательной их роли. Это стало трюизмом, это вы найдете в каждой современной методике. Но нигде вы не найдете доказательства этого положения. Оно всегда только постулируется, и этот постулат так твердо засел в наших книгах и умах, что становится почти неприличным мыслить иначе. И тем не менее я имею мужество сказать здесь, что по моему крайнему разумению общеобразовательную ценность имеет только та часть языковедения, которая укладывается в программу так называемого «старшего курса русского языка», а не те специальные занятия родным языком, которые ведутся в младших классах. Образованный человек должен иметь представление о психофизиологических основах языка и о его социальных функциях, он должен иметь и общее представление о природе своего родного языка, о его происхождении и истории, о его грамматическом строе (следовательно, и о форме слова и словосочетания вообще), но последнее он может уяснить себе на 2—3 примерах. Знание же того, напр., что в русском языке существительные имеют 3 склонения, что в нем 6 падежей и т. д. и т. д., а тем более знание всех русских флексий, суффиксов и приставок не есть общеобразовательное знание. Если бы можно было получить общее образование не на почве литературной речи или эту последнюю усвоить без грамматической опоры (из предыдущего вы уже знаете, что, как общее правило, я считаю это невозможным), то можно было бы мыслить образованного русского, не знающего русской грамматики (среди особо одаренных выдвиженцев нашего времени это и встречается). Стало быть, самую «общеобразовательность» грамматики в младших классах следует понимать именно как необходимость ее в качестве

средства для получения общего образования, а не как самое по себе. Можно, конечно, видеть еще общеобразовательную ценность в самом процессе наблюдений над языком в смысле развития определенных сторон мышления, и это будет в высшей степени верно, но ведь эту ценность в той или иной степени имеет всякий умственный труд и даже всякий творческий труд вообще. Итак, грамматика для школы не только служанка навыков, но она еще вдобавок только служанка их.

Какие же методические следствия отсюда вытекают? Прежде всего, конечно, уменьшение времени, посвящаемого наблюдениям над языком. Ведь всякая теоретическая опора вводится для выигрыша времени. В навыках можно изощряться и «слепо», путем одной практики, но это берет колоссально много времени. Для ускорения мы вводим в помощь практике теорию — грамматику, и вдруг застреваем на так называемых «наблюдениях над языком» так основательно, что не остается времени для практики! Это абсурд. Наибольшая часть времени должна быть отдана навыкам. Необходимо уменьшить так называемую лабораторность в наблюдениях над языком. Надо понять, что раз нужно что-нибудь сделать скоро, то нельзя стараться все время открывать все Америки. Но тут возникает опасность: как бы мы не пришли к тому, что бывало до революции, к полному догматизму в преподавании грамматики? Я думаю, что полный догматизм так же плохо обслужит навыки, как и полная лабораторность. Необходимо известным образом комбинировать оба начала и искать принципов этого комбинирования. Прежде всего полный догматизм убил бы интерес к делу, т. е. основной жизненный нерв и новой школы, и всякого педагогического успеха вообще. Вот, стало быть, уже один критерий смещения догматизма с лабораторностью. Догматизм терпим только до той степени, в которой он не уничтожает интереса. Другим критерием (вытекающим, впрочем, из первого) служит возраст и общее развитие учащегося: чем старше учащийся, чем более способен он критически отнестись к догме, тем меньше убивает эта догма его активность и его интерес. Кроме того, чем старше учащийся, тем яснее он сознает пользу грамматики для навыков и тем более интересуется ею с этой прикладной ее стороны даже и при догматизме. Стало быть, чем старше и развитее учащийся, тем догматизма может быть больше. Наконец, важно и количество времени, уделяемое русскому языку в школе того или иного типа. Чем меньше времени, тем большую роль приходится отводить догматизму. Поэтому в партшколах, напр., его должно быть больше, чем в комвузах и рабфаках. Это третий критерий. Теперь спрашивается: какие же формы должен принять этот догматизм в тех учебных заведениях, где мало времени отводится языку? Отнюдь не формы готовых

многоэтажных определений, классификаций и т. д., в которых мыслят его обыкновенно. Здесь я готов и сейчас подписаться обеими руками под тем, что писал 14 лет тому назад и с чего начал доклад: не определять, что такое то или иное грамматическое явление, а приучить учащегося различать его в массе других явлений. Догматизм скажется, стало быть, в подкладывании ученику определенного речевого материала и в простом назывании явлений в расчете на грамматическое чутье ученика. Об этом прекрасно сказано у Есперсена в его последней книге «The philosophy of Grammar»¹: «При обучении элементарной грамматике я не начинал бы с определения отдельных частей речи, особенно с обыкновенных определений, которые так мало говорят, хотя и кажется, что они говорят много. Я поступил бы более практически. Несомненно, что при обучении грамматике человек узнает одно слово как прилагательное, другое как глагол, не справляясь с определениями частей речи, а тем же в сущности способом, каким он узнает в том или другом животном корову или кошку. И дети могли бы этому выучиться так же, как они выучились различать обычных животных, т. е. практически: им следует показать достаточное количество образцов и обратить их внимание на их различия. Я бы взял для этого небольшой связный текст, например какой-нибудь рассказ, и повторил бы его несколько раз, причем сначала напечатал бы курсивом все существительные. После того как они будут таким образом выделены и вкратце обсуждены с детьми, эти последние, вероятно, без больших затруднений узнали бы аналогичные существительные во всяком другом отрывке. Потом я повторил бы тот же самый рассказ, напечатав курсивом все прилагательные. Проходя таким образом различные классы слов, ученики понемногу приобретут тот «грамматический инстинкт», который необходим для дальнейших уроков по морфологии и синтаксису как родного, так и иностранных языков». Я извиняюсь за очень большую цитату, но она послужит мне отправным пунктом для дальнейшего. Вы видите, что тут тот же подход к делу, как и в моем высказывании 1914 г. Однако на полях моей книги в этом месте стоят два вопросительных знака. Первый знак стоит против слов «обратить их внимание на их различия», второй — против слов «вкратце обсуждены с детьми». Эти слова ясно указывают на то, что и величайший практицизм не может обойтись без крупиц теории, что недостаточно показать и назвать, а надо еще что-то сказать. И это, конечно, потому, что между падежами, родами и т. д. и коровами, кошками и т. д. все-таки как-никак «дистанция огромного размера» (не-

¹ Цитирую по статье Л. В. Щербы, «О частях речи в русском языке», «Русская речь». Сборник под редакцией Л. В. Щербы, новая серия, II, Ленинград, 1928, стр. 26.

даром различению коров и кошек не приходится учить). Что же может и должно быть сказано в кратчайший срок в качестве теоретической опоры? Я думаю в настоящий момент, что вся морфология и весь синтаксис легко могут быть обоснованы на понятии грамматического предмета (= имени существительного). Укрепившись на существительном как названии предмета, мы легко объясним прилагательные как слова, обозначающие, какие бывают предметы, глаголы — как слова, обозначающие, что делают предметы и что делается с ними, подлежащее — как слово, обозначающее главный предмет, управляемое существительное (дополнение) — как слово, обозначающее второстепенный предмет, и т. д. Без понятия же предмета как основы всего дальнейшего мы неизбежно скатываемся либо в то звукоедство, которое составляет по моему теперешнему убеждению главный недостаток «Нашего языка» и всех учебников, от него зависящих, либо в традиционное логическое определение подлежащего как того, «о чем говорится», и сказуемого как того, «что говорится».

Но тут надо прежде всего рассеять одно недоразумение, чрезвычайно распространенное, насколько мне известно, в широких учительских кругах. Думают, что так называемая «формальная» грамматика, под которой принято у нас понимать научную грамматику, отрицает оттенок предметности, как основной признак категории существительного. Это — глубочайшее и тягчайшее заблуждение, возникшее в наименее квалифицированных слоях учительства и распространившееся сейчас, как своего рода эпидемия, чуть ли не во всех его кругах. Несколько лет тому назад до меня доходили слухи, что при поверочных испытаниях для старых педагогов, прервавших на время свою педагогическую деятельность, им задавали вопрос: «что такое «драка» по Пешковскому?» И требовалось ответить, что «драка» по Пешковскому — действие. Могу вас заверить, что подобного рода экзамен, если только он когда-нибудь действительно имел место, свидетельствовал только о глубочайшем невежестве экзаменаторов. «Драка» по Пешковскому всегда была, есть и будет (при всем моем неустанном искании синтаксической истины я ручаюсь здесь и за будущее, так как это основа моего синтаксического мировоззрения) грамматическим предметом. В доказательство приведу хотя бы следующие места из первого издания своего «Синтаксиса» (1914 г.): «...когда мы говорим, что предмет *потерял* свою белизну», что «эта мазь *дает* коже белизну», что «в этой краске *больше* белизны, чем в той, мы все время представляем себе «белизну» как что-то отдельное, точно это какое-то вещество, заключенное во всех белых предметах и сообщающее им белый цвет. Вот эта вещественность, или предметность, и есть основной оттенок формы существительного» (стр. 49, все выделения старые). И далее при окончательной формулировке

значений форм частей речи: «форма существительного выражает предмет» (стр. 69, то же замечание). Но не только из своей книги могу я привести подобного рода цитаты, а и из лекций Ф. Ф. Фортунатова, основателя всего формального направления. В литографированном курсе 1901—1902 acad. г. (последнем университетском курсе Ф. Ф.) в главе «Грамматические классы отдельных полных слов» читаем: «В словах, имевших формы словоизменения в общеиндоевропейском языке в эпоху его распада различались по отношению к таким формам: а) слова спрягаемые..., б) склоняемые слова... и в) прилагательные склоняемые слова, имевшие кроме склонения то словоизменение, которое называется «согласованием в роде» прилагательных слов, как обозначающих несамостоятельные предметы мысли, именно признаки вещей, предметов, с другими словами, как с существительными, т. е. как с обозначающими самостоятельные предметы мысли, именно вещи, предметы как вместилища признаков (хотя бы этими вещами как вместилищами признаков представлялись, между прочим, и признаки в их отвлечении от предметов, вещей)»¹. Последнее замечание в скобках, имеющее, конечно, в виду такие существительные, как *синь, белизна, скок, хождение*, не оставляет ни малейшего сомнения в том, как смотрел лектор на категорию существительности. Искажение же этого взгляда в учительских кругах, о котором я говорил раньше, произошло, по-видимому, оттого, что «формалисты» больше всего напирала на формальный характер этого оттенка предметности и на неверность школьного определения существительного как слова, обозначающего предмет, тогда как дело идет здесь, действительно, не о слове, взятом целиком, а только о форме слова, т. е. об известной его добавочной особенности (звуковой и значащей). При вульгаризации домогательств формалистов вместе с водой был выплеснут и ребенок. Я не говорю здесь о некоторых новейших трудах в русской синтаксической литературе, где, действительно, уже отрицается один общий грамматический оттенок для всех существительных, и в связи с этим отрицается и самая возможность определения внутренней стороны таких понятий, как «части речи», «падеж», «лицо», «род». Это совсем особое направление, которое, конечно, не следует смешивать с «формализмом» и которое в новейшее время окрестили «ультраформализмом». В критику этого направления, с которым я коренным образом расхожусь и которое, что для школы важнее всего, пока остается одиноким в мировой лингвистической литературе, я здесь не могу вдаваться. Итак, предметность существительных, с одной стороны,

¹ Сравнительное языковедение (Общий курс), М., 1901, стр. 242. Все выделения мои.— А. П.

методически необходима для построения грамматической системы в школе, с другой стороны — это не миф, не выдумка старых грамматик, а научно проверенный факт. Как же, однако, быть с трудностью для ученика осознать эту предметность именно как грамматический оттенок, а не как значение всего слова, трудностью, создавшей вышеупомянутое школьное упрощение, с которым боролись формалисты, создавшей ту вульгаризацию дела, о которой я говорил выше, создавшей, наконец, как я думаю, и научный «ультраформализм»? Прежде всего я должен сказать, что для взрослых учеников эта трудность не так уже велика («взрослые» ультраформалисты среди ученых и педагогов не в счет, так как тут мы имеем намеренное рационалистическое затемнение собственного грамматического чутья). Мне, по крайней мере, удавалось раскрыть все оттенки частей речи именно как оттенки, а не как основные значения, студентам первого курса Свердловского университета, причем учащиеся радостно сообщали, что в таком освещении им «все стало ясно». Аналогичные сведения я имею и от некоторых преподавателей рабфаков моего толка. Так что это — вопрос скорее методики трудовой школы I ступени, чем школ взрослых. Однако на всякий случай, если бы в каком-либо отдельном типе школ взрослых (напр., в партшколах) это оказалось непосильно, я должен сказать, что после многих лет борьбы и колебаний я пришел здесь в конце концов к тому методическому пути, который наметил еще в 1923 году проф. Л. А. Булаховский в статье «Опыт схемы учебника русского языка»¹: «...мне представляется... удобным,— читаем мы здесь,— определять... имя существительное как название предмета, чтобы найти семантическую почву для понятия склонения, а случаи вроде *ходьба* и подобные потом уже определять по формальному признаку склонения, получившему уже семантическую опору» (выделение мое.— А. П.). Существительное при таком подходе в окончательной формулировке (для ученика может быть и ненужной) определилось бы как «слово, обозначающее предмет или изменяющееся так, как изменяются слова, обозначающие предметы». Я, конечно, понимаю, что это колоссальное упрощение дела, но искажением оно все-таки признано быть не может, а методическая его необходимость для меня теперь очевидна. Что из понятия предмета легко выводится все дальнейшее, об этом я уже говорил. Я только должен прибавить, что при различении «главного» и «второстепенного» предметов грамматика опять может противоречить логике и психологии (косвенный падеж может обозначать главное для мысли, именительный — второстепенное), и тут опять надо как-то помочь учащемуся осилить

¹ «Путь просвещения», февраль, 1923, Харьков.

это противоречие. Я думаю, что это можно сделать при помощи понятия зависимости, всегда так или иначе фигурирующего в школьных занятиях. И это будет, конечно, согласно с сутью дела. Падеж подлежащего только потому и «главный», что он независимый, что от него начинается ход зависимости в предложениях, имеющих подлежащее; косвенный падеж только потому «второстепенный», что он всегда — зависимый. Что же касается самого понятия зависимости и его разновидностей — согласования, управления и примыкания, то я не могу, конечно, входить здесь в их анализ и принужден отослать вас к своим статьям и книгам. Таким образом, предметность и зависимость — вот два основных понятия, необходимых для всякого рода школьных занятий грамматикой.

Относительно самого метода «наблюдений над языком» я должен отметить неточность названия этого метода. Эти «наблюдения» никогда не бывают, не могут быть и не должны быть чистыми наблюдениями: на $\frac{3}{4}$ это всегда эксперимент. Возьмите самое простое наблюдение над временем глагола. Вы встречаете в тексте или в повседневной речи настоящее время: «Я сплю хорошо» и, желая пояснить значение настоящего времени, спрашиваете ученика: «А как бы вы сказали, если бы дело шло о прошлом?» Он отвечает: «Я спал хорошо». — «А как бы вы сказали, если бы дело шло о будущем?» и т. д. Что это — наблюдение или эксперимент? Конечно, эксперимент, потому что здесь искусственно вызываются и планомерно изменяются естественные явления речи. Фразы *я спал хорошо* и *я буду спать хорошо* сказаны учеником в экспериментальном порядке, а не в порядке обычной речи (быть может, он на самом деле спал плохо). И это необходимо, потому что для яркости сопоставления необходимы формы всех трех времен от одного и того же глагола и в одном и том же синтаксическом и словесном окружении, а это встречается в естественных условиях крайне редко, и было бы слепым педантизмом рыться в литературе и отыскивать непременно такие случаи (для многоформенных категорий их и не удалось бы отыскать). Методическая необходимость заставляет иной раз идти по пути экспериментирования еще дальше. Для обнаружения формальных связей между словами говорят: *я иду комната брат* и заставляют ученика переделать в *я иду в комнату брата*. Против этого мне приходилось слышать возражения: это-де своего рода «какология» в параллель с давно отвергнутой всеми «какографией». Но параллель неверна. Я думаю, что никакой учащийся никогда после таких экспериментов не скажет в порядке обычной речи: *я иду комната брат*, потому что он всегда окружен живой языковой средой, и в постоянном воздействии этой среды на его речь тонут минуты эксперимента. Люди выучиваются танцевать, но от этого не начинают ходить танцуя.

Теперь я перехожу ко второй части доклада — к занятиям стилистическим. Тут, я думаю, уже никто не будет возражать против того, что теоретический курс стилистики не нужен в школах взрослых, а нужно только развитие стилистических навыков. Могут только возразить, что и оно-то, пожалуй, не нужно при нашем общем речевом убожестве, что стиль — роскошь там, где не достигнута еще простая литературная грамотность. Но такова данная мне тема. Кроме того, говоря о навыках литературной речи, я касался до сих пор только синтаксиса и ничего не сказал о словаре именно в том расчете, что скажу об этом при стиле. И фактически в вопросах словаря чрезвычайно трудно отделить стилистическую сторону от общелитературной.

Стилистические навыки еще более, чем общеречевые, должны покоиться на наблюдении и эксперименте (стилистических, конечно). Здесь больше, чем где-либо, дает себя чувствовать зависимость активных речевых навыков от пассивных, воспроизведения от понимания. Как ребенок научается говорить лишь через понимание речи взрослых, так человек может прийти к своему собственному стилю только через понимание чужих стилей. Поэтому во главу угла при занятиях стилем я ставлю углубленный стилистический анализ текста, то, что французы называют *explication du texte*. Я учитываю, конечно, что понимание — только первая ступень в этом деле, что можно понимать и не уметь творить (по отношению к общему навыку литературной речи ведь это так часто встречается). Но как никак перешагнуть эту первую ступень невозможно. Я здесь буду говорить почти исключительно об анализе текста. Анализ этот разбивается на 2 части: словарную и синтаксическую (звуковой и ритмический анализ с точки зрения благозвучия, благоритмики и т. д. я считаю для ваших школ уж совершенно недопустимой роскошью).

Словарная часть заключается в работе над синонимами, антонимами, омонимами, паронимами. О каждой из этих групп я скажу по несколько слов.

Наблюдения над синонимами должны производиться, конечно, только на тексте и только при помощи эксперимента. Было бы совершенно нелепо, если бы учитель вдруг ни с того ни с сего бросал ученикам ряд синонимов (положим, *красивый, прекрасный, чудный, дивный* или *смотрю, гляжу, вижу, глазею*) и заставлял их над ними раздумывать на почве их общих языковых воспоминаний. Настолько же нелепо было бы и противоположное: ждать для объяснения того или иного слова того момента, когда все синонимы к нему попадутся по многу раз в разных положениях в читанных учениками текстах, принести все эти тексты и во всеоружии их заняться данным словом. Проще проделать эксперимент на тексте. Читая, положим: *чуден Днепр при тихой погоде*, вы экспериментируете: *красив*

Днепр при тихой погоде, прекрасен Днепр при тихой погоде и т. д. Целью эксперимента является при этом углубленное понимание текста, а не усвоение именно данных синонимов, что было бы неизмеримо суше и скучнее для ученика. А между тем попутно будут усвоены и самые синонимы, и анализ достаточного количества текстов может познакомить ученика в конце концов со всей родной синонимикой. Работа эта должна непременно связываться с общелитературной работой над произведением. Сплошь и рядом оценить выбор автором того или другого синонима можно только при рассмотрении данного текста на фоне всего произведения или даже всех произведений данного автора. Например, замена гоголевского *чуден* словом *прекрасен*, не так явно ослабляет текст, как замена словом *красив*, и это ослабление ученик может понять, только учтя общую гиперболичность и экзальтированность языка «Страшной мести». Другой пример. Анализируя фразу из «Города Желтого Дьявола»: «Ее (нищеты) глаза, тупые от голода, горящие жадностью, хитрые, мстительные или рабски-покорные и всегда **нечеловеческие** я всюду видел...», я задаю в своем учебнике ученику вопрос: почему сказано *нечеловеческие*, а не *звериные*? И косвенно, при помощи следующих вопросов, я даю понять учителю, что вполне оценить этот эпитет ученик может только учтя общий дух музыки Горького, его преклонение перед «человеком» и «человеческим», его убеждение, что все дурное в человеке — «нечеловеческое» (сравните: *человек — это звучит гордо; есть люди, а есть и человеки* и др.). Ведь лексика теснейшим образом сплетается с системой образов и с идеологией. Отсюда вытекает методическое требование: хотя анализироваться должны только небольшие отрывки (ибо анализировать текст целого прозаического произведения, конечно, нет времени), но анализ этот должен протекать на базе знакомства ученика с целым произведением, а если возможно, то и с другим произведением того же автора и той же эпохи.

Еще одно методическое замечание: было бы величайшей ошибкой добиваться от учащегося точного определения значений синонимов. Тут дело идет о пробуждении семантического инстинкта подобно тому, как при грамматических занятиях пробуждается грамматический инстинкт. Учитель должен быть уверен, что ученик почувствовал разницу, как бы коряво он ее ни выразил. И этого довольно. В простейших случаях можно, впрочем, добиваться и формулировок, но уже не ради усвоения данных синонимов и не ради истолкования текста, а ради выработки самой способности формулировать и определять. Другими словами, это уже будет особое упражнение по развитию научной речи, конечно, весьма почтенное и полезное. Но во всяком случае учитель должен помнить, что определение синонимов — труднейшая часть работы лингвиста.

Ничто так не помогает выявить разницу между синонимами, как подборание к ним антонимов. Подбирая, положим, к ряду — *храбрый, смелый, дерзкий* ряд — *трусливый, робкий, скромный* (все это, конечно, для текста и на тексте), мы убиваем одновременно двух зайцев: и подкрепляем в каждой паре понимание одного синонима пониманием другого, и усваиваем два ряда синонимов вместо одного.

Стилистическая роль омонимов, как известно, гораздо уже. Омоним — орудие шутки. Для выявления этой его роли я бы заставил учеников проанализировать, напр., номер «Смеха-ча» или «Крокодила» и отыскать все омонимы, на которых он построен. Девять десятых этого рода остроумия зиждется на омонимах. Другое наблюдение над омонимами предупредительного характера. Ученики должны подметить, что омонимы опасны и вредны для ясности стиля, когда они близки по значению. Нас никогда не запутает употребление хотя бы даже рядом таких омонимов как *пила* в смысле орудия и *пила* в смысле «утоляла жажду» или *весело* и *весила* (мы даже не замечаем обычно однозвучности таких слов), но неосторожное употребление таких омонимов, как *щипать* и *щепать*, *утешение* и *утишение*, *частота* и *чистота*, может затруднить понимание. Полезно также обратить внимание на то, что многие омонимы на письме различаются и что это может толкнуть пишущего на нежелательное буквоедство, т. е. на выбор такого выражения, которое понятно для глаза, но совершенно непонятно для слуха.

Работа над паронимами (словами, сходными по звукам, но не тождественными) полезна только в том случае, когда паронимы являются одновременно и синонимами. *Корову* с *коронай* или *город* с *голодом* никто не смешивает, и фиксировать внимание на этих различиях нет нужды. А вот *предвидеть* и *провидеть*, *интеллигентный* и *интеллигентский*, *смещение* и *смещение*, *затемнение* и *затенение* — это все особый вид — затрудненных синонимов, причем затрудненность идет именно из звуковой близости. Различение таких паронимов я считаю чрезвычайно важным для процесса уточнения и утончения (кстати, еще пример такого паронима) речи. При этом самый признак «звуковой близости» у ученика не тот, что у учителя, и учитель не должен тут мерять на свой аршин. То, что нам кажется достаточно далеким по звукам, то ученику, на его уровне языкового развития, может казаться близким.

Переходя к синтаксической части работы над текстом, я должен прежде всего указать на то, что, конечно, делать стилистические наблюдения над текстом в области синтаксиса можно только на почве предварительного знакомства с элементами синтаксиса. Как можно наблюдать, например, стилистическое значение «настоящего живописного» (*praesens historicum*) и других временных замен, не умея различать в

глаголе времена? Как можно расценивать роль бессоюзия, не умея различать союзы? Как можно уловить стилистический смысл повторения предлога («У тесовых у ворот девушки сидели», Пушкин), не умея различать предлоги? И т. д. Здесь, я думаю, уже самые ярые антиграмматисты должны признать, что навык, поскольку он зависит от наблюдения, зависит от грамматического знания. Без знания грамматики здесь не от чего отправляться. Сама же работа здесь сводится к наблюдению и экспериментированию над тем, что я называю синтаксическими синонимами (*дом строится плотниками — плотники строят дом; когда я приду, я пообедаю — придя, я пообедаю — я приду и пообедаю и т. д.*). В своей статье «Принципы и приемы стилистического анализа и оценки художественной прозы» в сборнике *Arg poetica* я дал примерный список типов этих синонимов (далеко не полный) и здесь принужден вас отослать к ней, сопроводив ссылкой только одним методическим замечанием: эта работа еще более трудна, чем работа над словарными синонимами, и здесь уже не придется добиваться не только определений, но даже и полного понимания. В иных случаях здесь придется даже удовлетвориться простым констатированием возможности двух синонимических оборотов и называнием грамматических отличий одного от другого при помощи обычных терминов. Даже и такое констатирование все-таки лингвистически и стилистически развивает учащегося.

В заключение повторю основной свой тезис: грамматика должна служить в начальном курсе только усвоению навыков и притом не навыков правописных только, как обычно считается, а всех речевых навыков.



ИНТОНАЦИЯ И ГРАММАТИКА

Под интонацией в настоящей статье будут пониматься и ритм и мелодия речи в их неразрывной связи.

Функции интонаций представляются нам тройкими:

I. Выражение эмоциональной стороны речи. Это ее основная и, надо думать, исконная функция. В то время как в значениях собственно звуковой стороны речи эмоциональная сторона почти не отражается, значения интонационной стороны на $\frac{9}{10}$ заполнены ею. Стоит только вспомнить обилие восклицательных высказываний в нашей повседневной речи и их интонационное, особенно тембровое (а тембр, конечно, тоже часть интонации) многообразие, чтобы признать, что чувства наши мы выражаем не столько словами, сколько интонацией.

II. Выражение словарной стороны речи. Оно проявляется главным образом в интонации мельчайших ритмических единиц речи — слогов и тактов — и для русского языка имеет сравнительно мало значения. Сюда относятся в нем такие факты, как *за́мок — замо́к, му́ка — мука́* и т. д. Те случаи, где значение слова видоизменяется интонацией всего словосочетания, еще реже. Вот несколько примеров: *в одной рубашке и в одной рубашке* (в 1-м случае *один* имеет счетное значение в противоположность «двум», «трем» и т. д., во 2-м случае обозначает «только один», ср. лат. *unus* и *solus*); *он такой мошенник!* и *он такой мошенник: сперва обдует, а потом насмеется* (в 1-м случае *такой* обозначает степень мошенничества, а во втором — способ, сравн. лат. *tantus* и *talis*); *он очень подозрителен* (в зависимости от контекста, а отчасти и от интонации слово *подозрителен* может иметь значение и подозреваемого и подозревающего, ср. лат. *suspectus* и *suspiciosus*). Сюда же относится и интонация иронии, обращающая значения слов в их противоположность, хотя надо заметить, что иронический смысл сплошь и рядом создается и не интонацией, а реальными условиями речи, т. е. невозможностью при данных условиях понимать слова в прямом смысле (иронические замечания часто делаются намеренно серьезным тоном, что иногда, правда, и вызывает непонимание).

III. Выражение грамматической стороны речи. Примеры см. ниже на протяжении всей статьи.

Настоящая статья, как это ясно из заглавия, может иметь в виду только третью из этих функций.

Но и в ней не все равноценно для решения специального вопроса о взаимоотношениях интонации и грамматики, и в ней придется выбрать лишь одну сторону явлений.

В интонации вообще можно различать две принципиально разные области: интонацию мелких речевых единиц — слога и такта — и интонацию крупных единиц — простой фразы и сложной фразы. Хотя вторые состоят из первых, и, следовательно, интонация их есть как будто бы только сумма интонаций первых, однако простые примеры покажут нам, что необходимо различать интонацию слога и такта как таковых и фразы, простой и сложной, как таковых. Возьмем два отрезка речи: *на горе стоял старый замок и на двери висел крепкий замок*. Предположим, что они оба сказаны абсолютно одинаковым тоном спокойного повествования. Тогда выяснится, что обе интонации в чем-то абсолютно равны, и в то же время нетрудно видеть, что фактически они не равны: в первом отрезке самым низким слогом будет *за-*, во 2-м тот же слог будет на целую терцию выше, а самым низким будет слог *-мок*. Если бы мы подобрали для одной из фраз слова с другим расположением ударений (например, *над городом высился старинный замок* и т. д.), то получилось бы полное ритмическое и мелодическое неравенство обеих интонаций (кривые тонов были бы совершенно иные). И, однако, при условии все того же спокойно-повествовательного говорения, все эти интонации оставались бы в чем-то абсолютно равными. Это «что-то» и должно называться фразной интонацией и противопоставляться интонации слога и такта. Слово *замок* в смысле здания будет всегда иметь ударение на 1-м слоге, и в утвердительных, и в вопросительных, и в восклицательных предложениях, и под логическим ударением, и при вводном говорении, и т. д. и т. д., и, следовательно, тот такт, в который будет попадать это слово, всегда будет иметь определенный тип тактовой интонации (с известными вариациями, конечно, в зависимости от распределения ударений в соседних словах), и для этой интонации будет абсолютно безразлично, в какой фразной обстановке она звучит: вопросительной ли, утвердительной, или иной. Напротив, спокойно-повествовательная фразная интонация будет всегда равна себе, и для нее может быть абсолютно безразлично, идет ли речь о *зámке* или о *замкé*. Ясно, что это две разных области. Первая носит ярко выраженный фонетико-физиологический характер: интонация слогов и тактов зависит от природы отдельных звуков данного языка, от долготы и краткости гласных, от природы ударения (ср. восходящие и нисходящие слоги в сербском и литовском языках вне всякой связи с фразной интонацией), от места ударного слога в слове и т. д. и т. д. Она мо-

жет иметь и определенные значения, и притом не только словарные (*за́мок — замо́к*), но и грамматические (*ру́ки — руки́, купи́те — купи́те*), но это для нее всегда более или менее случайно: по существу она беззначна, и то, например, что во французском языке слова имеют ударение на последнем слоге, а в польском на предпоследнем, сообщая несомненно определенные интонационные черты каждому французскому и польскому высказыванию и налагая резкий отпечаток на всю интонационную физиономию того и другого языка, никакого отношения к значениям языка не имеет. Напротив, фразная интонация всегда имеет то или иное значение. Далее, значение интонации слога и такта, когда она его имеет, всегда только условно историческое, т. е., например, между ударением на первом слоге в слове *за́мок* и понятием об известном виде здания так же нет никакой необходимой связи, как между самыми звуками *з, а, м* и т. д. и тем же понятием. Напротив, значение фразной интонации всегда символическое, т. е., например, между повышением голоса в вопросительных предложениях и самой вопросительностью мысли есть необходимая связь (психика незнания, неуверенности рождает возбуждение и соответственно высокие тоны). Соответственно, первая исключительно национальна, вторая до некоторой степени общечеловечна (как междометия); с другой стороны, первая менее способна проявлять черты индивидуального говорения, вторая — более (недаром национально-типическое в первой давно изучено, а во второй только теперь начинает изучаться). Наконец, по отношению друг к другу первая представляется явлением простым, элементарным, вторая — явлением сложным, составленным из элементов первой, с известным вычетом из них и с некоторым плюсом, рождающимся только в процессе объединения этих элементов. Но фактически то и другое начало в речи всегда неразрывно слито; как мы не можем сказать ни одной фразы, не интонируя определенным, соответствующим природе данного языка образом отдельных слогов и тактов, так же мы не сможем сказать и ни одного слога и ни одного звука даже, не придавая ему определенной фразной интонации. И когда мы произносим, например, чисто экспериментально, даже перед аппаратом и с нарочитой артикуляцией, звук *а*, мы не можем не придать ему того или другого фразного оттенка (произносится, например, либо утвердительно, либо вопросительно). Реальная интонация всякой фразы есть всегда химическое соединение фактов того и другого порядка, и мы можем получить одни, только отвлекаясь от других.

Это длинное вступление необходимо было, чтобы точно очертить предмет данной статьи: в ней будет идти речь только о фразной интонации в соотношении ее с грамматикой.

Связь фразной интонации (называемой часто просто «интонацией») с грамматическими и, в частности, особенно с синтакси-

ческими явлениями стала изучаться сравнительно недавно. В этом отношении мы находим интересное сообщение о последних годах жизни академика А. А. Шахматова в статье С. И. Бернштейна «Основные вопросы синтаксиса в освещении А. А. Шахматова»¹. «Шахматов утверждал,— читаем мы здесь,— что огромное большинство современных синтаксистов — между прочим, Wundt и особенно Фортунатов — исходят из представления не о реальном предложении, а об его письменном изображении. „Борьба против смещения письма с языком, которую с такой настойчивостью вел Бодуэн де Куртенé в области фонетики,— говорил А. А.,— должна быть распространена и на синтаксис“. С горечью он рассказывал, что пытался затронуть эту тему в одной из последних своих бесед с Фортунатовым, но Фортунатов не оценил важности вопроса». Мы видим, таким образом, что один из крупнейших русских и мировых лингвистов не разделял в этом пункте «увлечений» другого, не менее, может быть, крупного лингвиста. В чем тут дело? Только ли в «смещении письма с языком»? В 1914 году, когда я впервые в русской литературе систематически вводил описание интонационных явлений в синтаксический труд, я, не задумываясь, ответил бы утвердительно на этот вопрос. Теперь я отвечаю иначе. Отношения между фразной интонацией и синтаксисом гораздо сложнее, чем они мне представлялись тогда², и затруднения в приобщении фразной интонации к прочим синтаксическим признакам заключаются не только в традиции и в «гипнозе письма», а и в особом характере самих фразно-интонационных явлений, резко отличных кое в чем от всех остальных синтаксических явлений. Простое безоговорочное включение признаков фразной интонации в общий запас синтаксических признаков (формы словоизменения, служебные слова, слоговые и тактовые интонации с грамматическим значением, твердый порядок слов) так же не осторожно, как и полное изгнание ее из синтаксиса. Необходим средний путь, наметить который и составляет задачу этой статьи.

Взаимоотношения фразной интонации и всех прочих синтаксических признаков, вместе взятых, рисуются мне в настоящее время в следующих основных положениях:

1. Различные фразные интонации могут иметь совершенно те же значения, что и все прочие синтаксические признаки.

2. Интонационные признаки никогда не бывают связаны неразрывной связью с однозначными им прочими синтаксическими признаками и, напротив, очень часто расходятся с ними в отношении проявления тех и других на одних и тех же языковых фактах.

¹ «ИОРЯС», т. XXV, II, 1922.

² Ср. отчасти справедливую критику у Всеволодского-Гернгросса в «Теории интонации», II, 1922, стр. 65.

3. Но это расхождение в свою очередь никогда не может вырастать до полного разрыва, так как всегда оказывается целая сеть чрезвычайно сложных и запутанных взаимоотношений между теми и другими.

4. Одной из самых характерных черт этих взаимоотношений является принцип замены, который можно сформулировать так: чем яснее выражено какое-либо синтаксическое значение чисто грамматическими средствами, тем слабее может быть его интонационное выражение (вплоть до полного исчезновения), и наоборот, чем сильнее интонационное выражение, тем слабее может быть грамматическое (тоже вплоть до полного исчезновения).

5. В ряде случаев (численно довольно ограниченном) интонационные признаки связываются с неинтонационными по иному, существенно отличному от предыдущего, принципу: они срastaются тесно с различными и им интонационными признаками, так что получается особая грамматическая категория с особым комбинативным значением, более или менее обнаруживающим в своем составе породившую его двойственность средств выражения.

Рассмотрим теперь применение этих принципов на отдельных фактах.

1. В языке существуют специальные служебные слова для обозначения вопросительного оттенка мысли: *ли, разве, ужели, неужели*. Кроме того, существуют специальные местоименные корни, обозначающие вопросительность (в словах *кто, как, какой, куда, где* и т. д.). Наконец, существует специальный порядок слов (инверсия) для обозначения вопроса (*Знаешь ты? Приехал Иванов?* и т. д.). Все эти факты грамматические (в широком смысле слова, считая, что и корни, поскольку они местоименны, служат грамматическим целям). Наряду с этим существует специальная вопросительная интонация (вернее множество разновидностей ее), имеющая совершенно то же значение. Спрашивается, как относится в данном случае интонационный признак к грамматическим? На первый взгляд никак; он как будто бы совершенно отделен от грамматических. В самом деле: а) предложение может не иметь никаких грамматических вопросительных признаков и произноситься с вопросительной интонацией (*Стол стоит? Иванов приехал?*), б) предложение может иметь ясные вопросительные грамматические признаки и произноситься с утвердительной или восклицательной интонацией (*Который час, сказанное небрежным и быстрым тоном с ударением обрывистого типа на первом слове и с общей интонационной окраской возбуждения*). Поищем, однако, нет ли каких-либо примирительных пунктов в этих противоречиях. а) Утвердительные предложения могут произноситься и вопросительно, но степень вопросительного повышения голоса в них должна быть тогда гораздо больше, чем в тех случаях,

когда интонации помогает грамматика. Сравним по интонации 3 фразы: 1) *Читал ли ты это?* 2) *Читал ты это?* 3) *Ты читал это?* При прочих равных условиях, т. е., главным образом, при одинаковом стремлении нашем ясно выразить вопрос во всех трех случаях, мы невольно повышаем голос в 3-м случае больше, чем в первых двух, и, в свою очередь, во 2-м случае больше, чем в 1-м. Здесь именно и обнаруживается тот принцип замены, о котором было сказано выше: чем яснее грамматические признаки, тем слабее могут быть интонационные. Сравним еще: *А знает ли он об этом?* и *А он знает об этом?* *Идет ли дождь?* и *Дождь идет?* и т. д. б) Предложение *Который час?*, будучи сведено к скороговорочному *котóрчас*, может лишиться вопросительной интонации, и это, конечно, надо объяснять ясностью и полновесностью вопросительного смысла слова *который* все по тому же принципу замены интонации и грамматики друг другом. Но все-таки надо заметить, что в огромном большинстве случаев кое-какие микроскопические признаки вопросительной интонации остаются и здесь: несколько большее против обычного повышение 1-го предударного слога (нужно заметить, что вообще 1-й предударный слог, когда следующий за ним ударный несет на себе логическое ударение повествовательно-нисходящего типа, всегда выше этого ударного), несколько меньшее понижение конца фразы и т. д. Читатель может это проверить, стараясь произносить одинаковым тоном *котóрчас* и *Иван пришел*. Полное тождество фразной интонации ему не всегда будет удаваться.

2. В языке существуют специальные формы побудительности (так называемое «повелительное» наклонение) и специальные интонации побуждения (приказание, просьба, совет и т. д.). Здесь находим те же противоречия: а) побудительная интонация может быть и в отсутствии повелительного наклонения (*Карету мне, карету! Пошел вон! Направо! Вперед!* и т. д.), б) повелительное наклонение может произноситься «неповелительным» голосом (какое-нибудь беглое ежедневное приказание, которого уже ждут в определенный час и которое произносится скорее как сигнал или напоминание, чем как приказание: *накрывайте на стол, не забудьте запереть дверь*). И тут же пункты «примирения». При отсутствии повелительного наклонения побудительная интонация наслаивается или на междометия (*пошел!*) в общем порядке эмоциональности, или, в огромном большинстве случаев, на приглагольное слово, которое сознается как приглагольное именно потому, что при нем ощущается выпуск повелительного наклонения (при винительном падеже еще и сама форма указывает на приглагольность, так как этот падеж с другими частями речи несоединим)¹. Особенно

¹ О сочетании повелительной интонации с инфинитивом см. в конце статьи.

показательны в этом случае те факты, где сама по себе данная форма могла бы быть и приименной, например: *Хлеба! Хлеба и зрелищ!* При повелительной или просительной интонации эти родительные совершенно невозможно понять, как приименные (т. е., например, как обломок сочетаний «вкус хлеба», «желание хлеба и зрелищ»), а только как приглагольные (*дайте хлеба, хочу хлеба* и т. д.). При этом закон замены остается в полной силе. В то время, как повелительность интонации в сочетании *подайте мне карету!* может при случае сойти на нет, в сочетании *карету мне, карету!* она должна проявиться особенно интенсивно, так как она почти лишена здесь грамматической поддержки. С другой стороны, небрежное произношение приказания связано с теми же условиями, что и небрежное произношение вопроса, и здесь почти всегда можно при внимательном изучении отыскать «следы» повелительной интонации.

3. Во многих языках есть особая звательная форма имен существительных, по окончанию и основе соотносительная с формами падежей тех же имен и потому названная в традиционной грамматике звательным падежом. В русском современном языке этой формы нет, но и в нем формальное выражение звательности существует постольку, поскольку из всех форм изменения существительного только одна, именно форма именительного падежа, может употребляться в звательном смысле. Наряду с этим в нем, как и во всех языках, существует звательная интонация. Здесь разногласие в употреблении меньше, чем в предыдущих случаях. Именно здесь другие формы существительного и вообще какие-либо другие формы и слова не могут употребляться со звательной интонацией (мне, по крайней мере, не известны такие случаи). Но обратные случаи все-таки есть, и даже довольно часты: так называемое «обращение» произносится либо без всякой специфической интонации, т. е. просто как именительный падеж подлежащего, либо с интонацией вводного слова, а не обращения. Первое я наблюдал часто в домашнем, специально кухонном быту, в фразах вроде: *Кипит, Анюта! Готово, Маша!* и даже с обратным порядком: *Анюта, кипит!*, говоримое часто с эмфазой, с сильным ударением на 2-м слого (испуг и поспешность). Я ставлю здесь запятую только в угоду правописанию, в голосе ее почти никогда не бывает, и такие возгласы вызывают часто шутливую отповедь: *Анюта-то еще не кипит, Маша не готова* и т. д. Второе, т. е. вводная интонация,— самый обычный случай, правильно являющийся там, где обращение стоит в середине речи: *Видишь, Ваня, как это нехорошо!* В правописании, в сущности, только те случаи, где мы ставим восклицательный знак немедленно после обращения, обозначают настоящую звательную интонацию, запятые же обозначают или эту вводную интонацию, или отсутствие какой бы то ни было характерной интонации. Именно этой способностью звательной формы терять в известном положении во фразе при известных

реальных условиях речи звательную интонацию надо объяснять и самую возможность замены в языках звательного именительным или, как в наших древних новгородских памятниках, наоборот, именительного звательным¹. Спрашивается, как же отличается в таких случаях звательный смысл от смысла подлежащего? Прежде всего не надо забывать, что далеко не всегда то, что имеет для себя в языке грамматические средства выражения, выражается именно этими средствами. Очень часто те же значения создаются лексикой (словарем) или даже реальными (внеязыковыми) условиями речи. Подобно тому как ирония в некоторых случаях улавливается только из-за реальной невозможности понимать речь человека буквально, так и слово *Анюта* в вышеприведенном восклицании не может быть принято за подлежащее только из-за невозможности для Анюты кипеть. Здесь, следовательно, лексика (значение слова *кипит*) и отчасти реальные условия речи (при других условиях это слово могло бы иметь переносный смысл: кипит злобой, ревностью и т. д., и тогда *Анюта* могло бы быть понято как подлежащее) создают звательное значение. В других случаях приходит на помощь грамматика, именно формы согласования глагола. Так, в примере *Видишь, Ваня, как это нехорошо!* Ваня не может быть понято как подлежащее из-за того, что глагол стоит во 2-м лице, при котором подлежащего, кроме слова *ты*, вообще не может быть (иначе было бы *видит Ваня*). Нетрудно видеть, что и тут интонация является чем-то параллельным грамматике, а не составной ее частью, одним из средств языка наряду с грамматикой, лексикой и обстановкой речи, а не чисто грамматическим признаком. Однако и здесь факты сцепления определенных интонационных признаков с грамматическими (как они все время проходят и между лексикой и грамматикой) налицо: звательная интонация может прикрепляться все-таки только к форме звательного или именительного падежа. С другой стороны, факт сотрудничества всех четырех средств (грамматика, интонация, лексика, обстановка) с заменой при случае одного другим здесь также выявляется в полной мере.

4. Употребление в одном предложении двух одинаковых падежей существительного, обозначающих реально один и тот же предмет, ведет, как известно, при отсутствии именной предикации, или к полному ритмическому господству одного существительного над другим и слиянию обоих в одно ритмическое целое (*Князь Курбский, злодей-тоска, Фавор-гора, тетя Наташа, клен со своими лапами-листами* и т. д.), или к выделению одного из них в так называемые обособленные члены или группы (*прядет, и зимних друг ночей, горит лучина перед ней*). Это то, что издавна называется приложением. Не только традиционные

¹ См. А. И. Соболевский, Лекции по истории русского языка, стр. 175.

грамматики, но и некоторые научные изыскания (в том числе вслед за Потебней и мой «Синтаксис» в 1-м и 2-м издании) говорили здесь о согласовании в падеже одного существительного с другим, что едва ли верно. Ведь форма согласования в падеже существительному совершенно не свойственна, и одним из основных отличий существительного от прилагательного как раз и является то, что у прилагательного форма падежа есть форма согласования, а у существительного — управления. Самое же сосуществование в предложении двух одинаковых падежей так же мало дает нам право говорить о согласовании одного с другим, как, положим, сосуществование двух родительных в сочетании *боюсь гнева отца*. Едва ли не заключена тут вся суть явления в ритмическом объединении, которое я недавно решил назвать ритмическим согласованием¹. Для необособленного приложения это объединение выразится в вышеупомянутом ритмическом слиянии, а для обособленного — в интонационном соответствии обоих существительных (таком же, впрочем, какое имеется и во всех других случаях обособления). Таким образом, здесь перед нами опять то же сплетение грамматики (все-таки два одинаковых падежа), лексики (все-таки слова, могущие обозначать один и тот же реальный предмет; такие пары, как *перо — чернила, отец — мать*, если и объединяются иногда, то все же образуют другой тип связи), обстановки (*я провожал любимца брата* может иметь два смысла, иногда определяемые только обстановкой) и интонации. Но вот перед нами такой случай: *А вот из нашей братии чиновников есть такие свиньи: решительно не пойдет, мужик, в театр, разве уже дашь ему билет даром* (Гоголь, «Записки сумасшедшего»). Сравним интонацию выделенной фразы с интонацией ее же в такой предполагаемой связи: *Пойдет ли мужик в театр при современной постановке народно-театрального дела? Нет, я утверждаю, что решительно не пойдет мужик в театр*. Разницы в интонации в отношении слова *мужик* нет, и, таким образом, интонационно различие подлежащего и приложения не выражено. Это опять случай полного отсутствия одного из средств при достаточности других, и совершенно не прав был бы чтец, который захотел бы здесь вымучить из себя чтение приложения: это было бы совершенно неестественно. Кстати сказать, этот случай интересен тем, что и грамматических средств для отличения приложения от подлежащего здесь нет никаких. Здесь даже и двух существительных-то нет, а только одно, и оно, стоя в именительном падеже непосредственно при сказуемом и не будучи от него ритмически ничем отделено (запятое здесь «немые»), все же не подлежащее. И обозначено это лексическим составом предыдущего предложения (*из нашей братии чиновников*) настолько ясно, что, думается, ни один из самых ярых совре-

¹ Методическое приложение к книге «Наш язык», ч. 1 и 2, М., 1923.

менных «ультраформалистов» не решится утверждать, что *мужик* здесь подлежащее. Это прекрасный пример обнаружения в н у т р е н н е г о смысла согласования сказуемого с подлежащим (*пойдет* здесь согласуется не с *мужик*, а с переносимым из предыдущей речи *чиновник*, почему *мужик* и не подлежащее). В то же время это ясный пример того, как выражение определенных грамматических категорий, по самому существу своему связанных с интонационными средствами, может отходить целиком от интонации и производиться другими средствами.

5. Сочетание предложений происходит, как известно, при помощи служебных слов — союзов (специальные формы сказуемости и специальный порядок слов оставляю в стороне). С другой стороны, сочетание фраз происходит при помощи различных соединительных интонаций, напр. соединительного повышения:

Когда я пришел домой, у нас были гости.

Тут являются следующие разногласия между грамматикой и ритмомелодикой: 1) Сочетание предложений может произноситься как о д н а простая фраза: *Я знаю, что я делаю! Я говорил уже с тем, кого ты привел. Говорит, что придет* (во всех трех случаях предполагаю сильное ударение на выделенном слове и быстрое, низкорегистровое произношение остальной части фразы, в 3-м случае оно может быть даже бормотным, *грит* вместо *говорит* и т. д.). Сравните с этим: *Я знаю свое дело! Я говорил уже с приведенным тобой лицом. Обещает прийти*. Разницы нет. При *что* и *который* это довольно обычно (ср. отсутствие запятой при этих словах у французов). 2) Обратное, одно грамматическое предложение может произноситься, как две или несколько объединенных фраз, т. е. как сложная фраза: *Вот тебе деньги. С этими деньгами/ ты пойдешь в булочную и купишь там... Дело вот в чем: мой двоюродный брат/ уехал вчера в деревню... С утра/ уж на ногах. И я — у ваших ног* (Гриб.) и т. д. В книжной речи (т. е. при чтении) такое членение принято главным образом для длинных предложений (*Медленно опускавшееся в воды океана солнце/ обливало все своими прощальными лучами*), но в живой речи оно очень обычно и в коротких предложениях. 3) Несколько предложений могут быть соединены интонацией, но не соединены союзами: *Назвался груздем — полезай в кузов. Не нравится — не езд* и т. д. Рассмотрим те соотношения между интонацией и грамматикой, которые здесь можно открыть, несмотря на кажущийся разрыв. Случай 1-й. Прежде всего отметим, что соединение предложений в одно интонационное целое имеет предел, и предел довольно близкий: при т р е х предложениях нам это сделать довольно трудно (ср. в том же тоне: *Я знаю, что я делаю, когда его наказываю!* в 3-м предложении уже является заметное фразное ударение на слове *наказываю*), а при четырех и прямо невозможно. Далее, факт интонационно-

го единства грамматических величин, объединенных и грамматически (союзом), есть сам по себе факт, лишь одной стороной своей противоречащей грамматике, а другой, напротив, подкрепляющий ее. Можно сказать, что интонация идет здесь дальше, чем грамматика, но идет в ту же сторону объединения. Случай 2-й. Здесь разрыв на первый взгляд самый решительный. Однако, приглядываясь к пунктам интонационного членения, замечаем, что оно может происходить не в любом месте, а только там, где это разрешают синтаксические связи. Обычно подлежащее со всеми принадлежащими к нему членами отходит к одной фразе, а сказуемое со всеми его членами — к другой. Реже это делается с дополнением. Но во всяком случае ясно, что в вышеприведенных примерах нельзя расчленить, например, так: *С этими/ деньгами ты пойдешь в булочную. Мой двоюродный/ брат уехал в деревню* и т. д. Таким образом, членение здесь всегда строго грамматическое, в результате его получаются единицы не только интонационные, но и грамматические, и расхождение с грамматикой здесь в сущности не в самом факте членения, а в том, что уграмматики двойкие способы членения: внутри предложения и внутри сочетания предложений (в первом случае определенные комбинации форм согласования и управления, а во втором — союзы), а у интонации одни и те же и там и тут. Случай 3-й. Случай этот является, в сущности, частичным видоизменением предыдущего (вместо частей предложения — целые предложения) и интересен только тем, что здесь опять резко дает себя знать закон замены: сочетание *назвался груздем — полезай в кузов* несомненно должно при прочих равных условиях произноситься более выразительно, чем *если назвался груздем, полезай в кузов*.

6. После этого анализа уже не трудно будет установить соотношение интонационных и грамматических средств в таких наиболее спорных и запутанных случаях, как *Всего хорошего! Спокойной ночи! С большим удовольствием! Вашу руку! До завтра!* и т. д.¹ Традиционная грамматика признает здесь предложения, но не объясняет, какие языковые признаки вынуждают у нее это признание. Лингвисты, не склонные «увлекаться» интонацией, не видят здесь предложений или видят здесь так называемые «неграмматические» предложения (что, в сущности, крайне непоследовательно, если под «предложением» понимать грамматическую единицу) и тоже не объясняют, что именно побуждает их ставить все-таки эти отрезки в какую-то аналогию с предложениями. Наконец лингвисты, вводящие в настоящее время интонационные признаки

¹ Чтобы не усложнять дела, я намеренно не касаюсь здесь назывных именительных (типа *Пожар! Вечер!* и т. д.) и предикативных именительных в отсутствии связи (*собака — животное* и т. д.).

в круг ведения грамматики, готовы по этим признакам признать в этих отрезках самые обыкновенные предложения. Если отка-заться от терминологических исканий, создающих под давле-нием школы много путаницы в грамматике, а думать только о существе дела, то здесь можно установить следующее: с ин-тонационной стороны это — самые обычные фразы, или сказы, т. е. сочетания тактов, объединенных вокруг одного сильнейшего такта (или в отдельных случаях — одиночные силь-нейшие такты), аналогичные в этом отношении с такими же сочетаниями, образующими предложения: с грамматиче-ской стороны они тоже аналогичны предложениям, но анало-гия здесь во много раз слабее. Она состоит в том, что здесь налицо формы, обычно приводимые в связь с формами сказуемости и признаваемости и здесь как приглагольные, а не приименные (*Всего хорошего!*, например, сознается не как «пожелание всего хорошего», а как *желаю всего хорошего*). Поскольку здесь есть связь с формами сказуемости, по-стольку это предложения, и постольку же мы во-обще всегда говорим предложениями. Кроме того, здесь важно еще и то, что отрезки эти не входят в состав никаких других предложений и потому соотносительны с целыми предложениями (ср. аналогичное явление со служебными сло-вами, которые потому только «слова», что не входят в состав других слов). Как называть такие отрезки? Это дело условия. Я предлагаю называть их «неполными предложениями», но не в психологическом смысле, не в смысле неполноты выражения мысли, а в смысле чисто грамматическом (недостача необходимых для предложения форм). Неудобство этого тер-мина только в том, что здесь неполным предложением назо-вется иной раз жалкий остаток того, что является предложе-нием, как если бы мы ручку от кувшина назвали неполным кувшином или козырек от фуражки — неполной фуражкой. Но с этим, я думаю, можно примириться. С другой стороны, мы должны подчеркнуть, что возможна и другая неполнота пред-ложения — интонационная, например: *Отведи г. офицера... как ваше имя и отчество, мой батюшка?* (Пушкин.) Выделен-ное предложение здесь в грамматическом отношении полное, а в интонационном неполное. Это неполная фраза, но полное предложение. Напротив, *До завтра* — пол-ная фраза, но неполное предложение. В воз-можности такого рода несоответствий и заключается здесь расхождение интонационного и грамматического начала. Но нетрудно видеть, что и это расхождение сдерживается опреде-ленными границами: «неполные предложения» все-таки до не-которой степени — предложения, а «неполные фразы» все-таки до некоторой степени (хотя бы по паузе после них) — фразы. Этим осуществляется связь между фразой и предложением.

Наряду со всеми описанными случаями (к которым можно было бы еще присоединить слитные предложения, подчинение и сочинение предложений, различные случаи опущения, вводные слова и предложения и многие другие рубрики) в языке существует, как уже упомянуто, и другой вид соотношения интонационных и неинтонационных синтаксических средств. Возьмем, положим, повелительные предложения типа: *Молчать! Не возражать!* и т. д. Прежде всего, собственно-грамматическая и интонационная стороны здесь, в отличие от всех предыдущих случаев, разнозначны. Значение формы инфинитива; даже в ее предикативном употреблении, само по себе одинаково для всех видов этого рода предложений (предложения необходимости, как *быть бычку на веревочке*, желания, как *еще одну минуту видеть ее, проститься, пожать ей руку!* укора, как *А! каблуками бить да еще браниться!* и т. д.) и не заключает в себе ни на йоту оттенка побуждения. Значение интонации — резко побудительное, причем та же интонация может случайно наслаиваться и на другие формы, глагольные (*Молчи! Не смей возражать!*) и неглагольные (*Долой! Вон!*). Но с формой инфинитива эта интонация вступает в прочную связь в нашем языке, характерную именно для данного языка (во французском, например, этот оборот отсутствует, тогда как в немецком он налицо: «Schweigen!» «Still sitzen!»), и образует совместно с ней особую категорию строгого приказания. Замена одного средства другим здесь уже по самому существу дела невозможна, так как инфинитив, сказанный без побудительной интонации, не будет вызывать представления о приказании, а резко приказывающая интонация, наложенная не на инфинитив, не даст того типического выражения «строгого приказания», какой мы имеем в данном случае. Здесь, стало быть, перед нами нечто вроде химического «избирательного средства»: индивидуальное сцепление грамматических и интонационных форм для выражения одного совокупного эффекта (из всех глагольных форм только одно прошедшее время в выражениях *Пошел! Пошла! Пошли!* вступает в ту же связь с тем же конечным эффектом, но так как это осуществляется только для этого одного глагола, то особой категории не получается). Еще более характерно в этом отношении наше «пригласительное» 1-е лицо множественного числа глагола: *Пойдем! Станем учиться! Поговорим! Напишем! Будем друзьями!* и т. д. Излишне доказывать, что это особая категория в нашем языке, составляющая разновидность категории повелительного наклонения (собственно даже просто 1-е лицо множественного числа повелительного наклонения, но с теми именно особенностями значения, которые обуславливают значение 1-го лица множественного числа) и параллельная таким оборотам, как *eamus! allons! gehen wir! wollen wir gehen! lasst uns gehen! let us go!* и т. д. Чем же выражается эта

категория у нас? 1) Формой совершенного вида глагола, так как из глаголов несовершенного вида только один глагол *буду* способен участвовать в этом обороте, что является наследием былого значения этого глагола и, как архаизм, нехарактерно для всей категории: такие формы, как *говорим, пишем*, не могут сочетаться с пригласительной интонацией и, будучи сказаны решительным тоном, имеют значение наверняка ожидаемого будущего (как в сочетаниях: *завтра я уезжаю, скоро я поступаю на службу* и т. д., в двух выражениях, впрочем: *Идем!* и *Едем!* к этому значению присоединяется и приглашение, и в этих двух фактах обе категории сливаются настолько, что вряд ли могут быть разграничены); 2) обязательным отсутствием местоимения *мы*: сочетания *мы пойдём, мы напишем* ни в каком случае не могут быть произнесены с пригласительной интонацией; это — отрицательный, но тем не менее чрезвычайно важный собственно формальный признак; 3) пригласительной интонацией, без которой опять-таки формы *пойдём, напишем* никак не могут выразить данного значения, а являются только обычными формами изъявительного наклонения. Нетрудно видеть, что и здесь мы имеем факт химического сцепления определенных интонационных признаков с определенными внеинтонационными для создания одного нового, цельного значения. Сюда же можно отнести и категории косвенного вопроса (соединение вопросительных грамматических средств с подчинительной интонацией), категорию условного повелительного наклонения (*знай я это, я бы не решился* и т. д., соединение несогласуемого повелительного наклонения с подчинительной интонацией), категорию внезапного действия (*а он вдруг приди и скажи мне...*, соединение того же несогласуемого повелительного наклонения с интонацией неожиданности) и нек. др. То двуединство значения, о котором выше уже было упомянуто, сказывается в одних из этих рубрик больше, в других меньше. Сравним, например, с одной стороны, косвенный вопрос, где оба элемента значения (вопросительность и косвенность) «прощупываются» с максимальной ясностью, а с другой стороны, инфинитив строгого приказания, где они теснейшим образом объединяются. Но во всяком случае и там и тут остается та особенность, что именно соединение двух разнородных и разнозначных средств, интонационного и чисто грамматического, создает данную категорию.

Подводя итог, мы видим, что только в части случаев, и притом в меньшей части, интонационные средства вступают в такую же связь с звуковыми средствами языка, в какой стоят отдельные звуковые средства между собой (ср., например, дифференциацию значения предикативного инфинитива посредством различных интонаций с дифференциацией значения предлогов посредством падежных флексий: *на воду* и *на воде, за доску* и

за доской и т. д.). В огромном же большинстве случаев интонационные средства отличаются подвижным, свободным характером. Они наслаиваются сложными прихотливыми узорами на звуковые средства, не срастаясь с ними в определенные типы связи, а, напротив, расходясь с ними на каждом шагу; они, так сказать, блуждают по грамматической поверхности языка, и это, несомненно, и удерживает многих лингвистов от включения их в число грамматических признаков. Собственно говоря, даже и в случаях тесного сцепления определенных интонаций с определенными формами (наш последний пункт) особый характер этого средства дает себя знать в том, что те же интонации, как и всякие другие, все-таки могут наслаиваться помимо излюбленных ими форм на любой формальный субстрат (ср. интонацию резкого приказания на неинфинитивных формах). В этом сказывается опять-таки особая, исконно отличная от природы форм, природа интонации. Грамматические функции ее все же эпизодичны для нее, случайны, не связаны с ее основной природой (ср. начало статьи). Поэтому и изучаться они должны в грамматике как нечто по существу инородное по отношению к формам, как особая область явлений, со своими законами, со своей природой. «Интонационная грамматика» — это почти особая наука, во всяком случае особый отдел грамматики.



ЦЕЛИ И МЕТОДЫ УЧЕТА ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК

В последнее время в методической литературе и в школьной практике заметно увлечение идеей учета знаний и навыков школьника вообще и учета орфографического навыка в частности. Учет же орфографического навыка неизбежно отливается в еще более частную форму — в форму учета орфографических ошибок. Усиленно ищут единой классификации ошибок для этой цели, единого метода подсчета, повествуют о своих собственных подсчетах и т. д. Опубликование таких работ в печати может вызывать в свою очередь подражание в учительской среде, и может случиться, что значительное количество учителей начнет с некоторым мазохическим увлечением подсчитывать орфографические грехи своих питомцев (благо безграмотность велика, и материала для подсчета много). Но при этом, как это часто бывает при различных общественных увлечениях, очень мало освещенным остается вопрос о целях подобного рода учета. Как-то сразу, стихийно, решается, что учитывать надо, — и все пускаются учитывать. А между тем цели учета могут быть совершенно различные, и в зависимости от этого совершенно различными могут оказаться и методы учета. В частности, «проклятый» вопрос о классификации ошибок тоже может получить правильное разрешение только применительно к той или иной цели учета.

Мы намечаем здесь три цели, требующие совершенно различных подходов к делу.

1. ЦЕЛЬ КОНТРОЛЯ

Эта цель, конечно, абсолютно бесспорна. К сожалению, в настоящее время такой контроль над орфографией учащихся не может считаться налаженным. Прежде всего не определен тот минимум орфографической грамотности, ниже которого не должен спускаться оканчивающий, положим, четырехлетку, или семилетку, или девятилетку. Равным образом не определен тот минимум средней грамотности группы, ниже которой не должен спускаться учитель. Правда, в программах ГУСа теперь определен объем орфографических навыков для каждой

группы, но ни для кого не секрет, что жестких практических выводов из этого ни для ученика, ни для учителя не делается. Ученик, выдающийся по своим познаниям, по своему общему и политическому развитию, может окончить школу и при вопиющей орфографической безграмотности (следует помнить, что орфографический навык специфичен, что он совсем не обязательно идет в ногу с общим развитием и знаниями,— фактов разноточная учебная жизнь дает здесь сколько угодно). Точно так же и учитель, прекрасно ведущий класс во всех других отношениях, педагогически талантливый и политически полезный, не будет смещен или, во всяком случае, может не оказаться смещенным за то только, что ученики его стоят ниже известного орфографического уровня. Орфографическая грамотность, хотя бы даже в самых скромных дозах, не есть *conditium sine qua non* ни для ученика, ни для учителя. Это — факт жизни, который вряд ли кто-нибудь станет отрицать. И, вероятно, при чтении этих строк у многих читателей возникнет в голове мысль: да и нужно ли устанавливать такую *conditionem*, нужен ли этот официально установленный абсолютно для всех случаев школьной жизни минимум, ниже которого нельзя спускаться? Наше убеждение, что он нужен. Правда, учитывая вышеупомянутую специфичность данного навыка, минимум этот должен быть установлен крайне осторожно, он должен быть «минимальным минимумом». Но он должен существовать для того, чтобы в стране была орфографическая культура, необходимая, в свою очередь, как средство социального общения. Подобно тому как наличие минимума заработной платы повышает неизбежно среднюю норму ее, так и наличие официально фиксированного минимума грамотности приведет к созданию достаточно высокой, социально необходимой средней нормы ее. Нужно, чтобы учитель знал, что он обязан достичь определенных минимальных орфографических результатов, как бы ни были велики его достижения во всех прочих областях. Тогда только орфографией станут заниматься везде, и успех не будет поставлен в зависимость от взглядов и вкусов учителей или руководителей. Конечно, в первую голову речь идет о четырехлетке. В настоящее время, когда юридически четырехлетку можно окончить и из четырехлетки выпустить с какой угодно степенью грамотности (вернее, безграмотности) и когда фактически этим правом широко пользуется огромное количество учеников и учителей, мудрено было бы ко II ступени предъявлять какие-либо жесткие требования. Разве что освободив ее начисто от выполнения ее собственной программы. По существу же дела наибольшая и прямо даже «львиная» доля грамотности должна достигаться к моменту окончания четырехлетки, ибо у II ступени свои задачи. В области орфографии она может лишь отшлифовывать то, что дано I ступенью. И вот для учителя, четыре года ведущего группу I ступени, а в известной мере

и для учеников его должен быть установлен, по нашему мнению, жесткий минимум орфографической грамотности выпускной группы.

Спрашивается теперь: какой же системы учета требует установление подобного минимума? Прежде всего мы полагаем, что тут возможен только количественный учет. Нет никакой возможности измерять грамотность какими-либо иными способами, кроме подсчета числа ошибок. Конечно, ошибки могут быть «грубые» и «негрубые», но, поскольку степень этой «грубости» и «негрубости» ни в одном случае нельзя точно определить, качественный момент здесь ввести невозможно. Никакого «коэффициента грамотности», кроме процентной величины ошибок, здесь установить нельзя. Это связано с самим процессом измерения в данной области. В лучшем случае можно разделить буквенную орфографию и пунктуацию (как это обычно сейчас делается) и внутри последней различить «грубые» и «негрубые» ошибки, понимая под первыми отсутствие какого-либо знака между предложениями и присутствие какого-либо знака, не указанного специальными правилами, внутри предложения (разрывание синтаксических связей), а под вторыми — смешение отдельных знаков между собой и отсутствие знаков внутри предложения. Но и такое различие было бы довольно условно. В основной же части орфографии, в том, что мы выше назвали «буквенной» орфографией, контрольно-ведомственный подсчет неизбежно должен остаться только количественным, несмотря на всю неполноту такого рода оценки. Этим вопрос о классификации ошибок для данной цели аннулируется.

Далее, огромное значение для целей государственного контроля должна получить выработка стандарта самого процесса проверки грамотности и способа выведения процентных чисел ошибок. Нетрудно видеть, что, диктуя, например, в одном случае с многократными повторениями отдельных слов и выражений, а в другом случае с однократным их произнесением, или деля в одном случае текст в процессе диктовки на большие отрезки, а в другом случае на меньшие, мы создаем для пишущих разные условия и разные возможности сделать ошибки. В одних случаях на самое уловление слухом и мыслью диктуемого материала уйдет большая доля внимания, в других — меньшая, и соответственно на долю орфографии в первых случаях остается меньшая доля, во вторых — большая (о нормальной величине отрезков, на которые должен дробиться текст в процессе диктовки при отсутствии каких-либо повторений, см. в журнале «Родной язык в школе» за 1927 г. № 1 статью В. Чистякова, Опыт массовой проверки орфографической грамотности школьников).

Далее, возникает вопрос о разных способах произнесения (искусственно-буквенное произнесение или, наоборот, искусственный отход от буквы для «запутывания» ученика), существ-

венно изменяющих условия письма. Тут, конечно, очень легко стандартизировать единый способ, предписав естественное орфоэпическое произношение, не считающееся совершенно с теми целями, ради которых делается диктант, ни в сторону приближения речи к письму, ни в сторону удаления ее от него. Правда, на практике здесь могут оказаться некоторые различия в деталях, так как русская орфоэпия еще мало разработана, и особенности произношения отдельных диктовальщиков могут то облегчать, то затруднять правописное задание, даже если они и не переходят за границы того, что вообще ощущается как «литературное» (еще одно обстоятельство в пользу того, что необходимо, наконец, уговориться об основах нашей орфоэпии и выработать орфоэпический словарь). Но различия эти все же, думается нам, не будут так крупны, чтобы сделать сравнение результатов проверки в разных школах РСФСР невозможным. Только для окаяющих районов (безразлично, окает ли диктующий, или пишущие, или и тот и другие) уместно, может быть, соответствующее примечание при отчете, если стоять на той точке зрения, что окальщики не должны извлекать из своего окания своего рода орфографическую «ренту», а должны компенсировать выпавшую на их долю удачу большей грамотностью по сравнению с акальщиками.

Наконец третий вопрос, связанный с контрольно-ведомственным учетом,— это вопрос о самом языковом материале, подлежащем учету. Диктант или свободное письмо? Вот как определяется этот вопрос, поскольку все другие виды письма могут представлять только ту или иную комбинацию элементов диктанта и свободного письма. Здесь могут быть высказаны следующие соображения. Принимая во внимание, что программы ГУСа предусматривают для каждого года обучения определенный объем правописных навыков, необходимо, очевидно, чтобы контроль проверял именно этот объем, и, следовательно, необходим диктант, специально подобранный на определенные правила. Но, с другой стороны, нельзя не считаться с тем, что конечной целью всякого обучения правописанию является не умение писать под диктовку (чего в жизни почти никогда не приходится делать), а умение излагать на бумаге грамотно свои собственные мысли. В то же время необходимо учесть, что правильное писание под диктовку и правильное писание «своего» суть две особые разновидности правописного искусства: писание под диктовку может, смотря по индивидуальности пишущего, в одних случаях оказаться труднее свободного письма, поскольку пишущий не обладает способностью к анализу, способностью к фиксации внимания на буквенной стороне письма; или, наконец, соответствующими грамматическими знаниями; в других случаях оно может оказаться легче свободного письма, поскольку пишущий всем этим обладает и, наоборот, не обладает автоматической грамотностью. Соответственно и свободное

письмо для одних может оказаться труднее письма под диктовку (особенно, если пишущий эмоционален, склонен увлекаться содержанием за счет буквенного вида), в других — легче (если пишущий умеет жертвовать содержанием ради правописания). Другими словами, оба эти вида письма отражают две разные стороны правописного искусства: диктант — рационально-волевою сторону, свободное письмо — интуитивную, автоматическую сторону. А так как для полного учета правописного умения необходимо учитывать и ту и другую, то отсюда получается вывод: необходимы и диктант и свободное письмо.

Во втором виде проверки учет ошибок должен даваться не в абсолютных цифрах, а в процентных — лучше всего на общее число букв данной работы, вычисляемое обычным типографским способом (см. об этом статью А. Усердова, О состоянии грамотности и методе ее учета в одной из школ рабочего района, «Родной язык и литература в трудовой школе», 1928, № 3). Что же касается первого вида (диктанта), то при условии стандартизации для всех школ размера работы процентный учет не нужен, так как простое число ошибок дает ту же количественно сравнимую величину.

II. ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ

Здесь может быть две разновидности, каждую из которых нужно рассмотреть отдельно.

1. Цель собственно-методическая. Коротко ее можно формулировать так: найти на почве учета способы устранения того или иного вида ошибок. Так как устранять какое-либо явление мы можем только устранив его причины, то учет здесь должен быть целиком направлен на вскрытие генезиса ошибок. Общая классификация ошибок и здесь нам представляется совершенно ненужной. Дело идет о детальном и вдумчивом изучении отдельных видов ошибок путем учета, причем каждый тип потребует своей собственной, иногда очень сложной классификации. Образец такого изучения дал А. С. Ярусов в статье «К вопросу об изучении орфографических ошибок» («Родной язык и литература в трудовой школе», 1928, № 2). Здесь даны результаты учета только одного вида ошибок — на безударный гласный корня, но зато классификация проведена с тем именно углублением, которого требует методико-исследовательская цель (деление на ошибки «по произношению» и на ошибки «против произношения», на ошибки вследствие неиспользования правила о переносе ударения и на ошибки в случаях, когда это правило не может быть использовано, на ошибки в буквах *а, о* и на ошибки в буквах *и, е, я*). Кое-что и здесь еще недоработано. Так, не учтена фонетическая разница между первым предударным слогом и осталь-

ными безударными. Правда, для учащихся, подвергавшихся обследованию, эта разница, по-видимому, имела мало значения, судя по тому, что совсем не встретилось ошибок первичного типа с буквой *ы* на месте *о* или *а* в безударном, но не первом предударном слоге (*сыпаги, выдавос, выдыча* — сапоги, водовоз, выдача). Но во всяком случае и для этих учащихся ошибки *вада, трова* и *вадяной, трвяной* в генетическом отношении не равны между собой, так как в одном случае ученик пишет прямо «по произношению» или прямо «против произношения» (*вада* и *трова*); в другом же случае «по произношению» написать невозможно за отсутствием в алфавите соответствующей буквы, а написание «против произношения» является вынужденным из-за того же отсутствия и тем генетически отличается от всех других случаев писания «против произношения» (произносится *вадиной, травинной*). Возможно, что у учащихся на этой стадии обучения фонетическая разница первого предударного и остальных безударных уже ни в чем не сказалась на письме. Но все-таки это надо было бы как раз обнаружить и доказать подсчетом. Далее, не безынтересно было бы сравнить не только первый предударный с остальными безударными, но и среди последних предударные с поударными. Правда, фонетическая разница здесь, если и есть, то для ученика, конечно, не ощутима. Но мы ничем не гарантированы от того, что здесь нет какой-нибудь психологической разницы в связи с разницей морфологической и с разницей вокально-фонетического соседства (ср. *вадавос* и *павэдэк, рэбятяга* и *зарэбэтэк, припасины* и *выпаханы* = водовоз, паводок, работяга, заработок, припасены, выпажаны). Возможно, что есть и другие упущения с генетической точки зрения, но в них незачем здесь вдаваться. Нам хочется только подчеркнуть, что не в сторону общих классификаций ведет этот путь психогенетического исследования, представляющийся нам единственно целесообразным, а в сторону детальнейшей классификации каждого отдельного вида ошибки. Что это так, можно доказать еще и обратным приемом, обнаруживая, к какому завуалированию генезиса ведет неучет какой-либо видовой особенности ошибки. Допустим, мы подсчитывали бы ошибки на безударный гласный вообще, не разделяя их на ошибки в корнях, префиксах, суффиксах, флексиях. Допустим при этом, что мы приняли бы ту же классификацию, что у А. С. Ярусова. Что получилось бы? Ошибки типа *у няне, у меня много дело* стали бы в одну линию с ошибками типа *трова*, а ошибки типа *к няни, важная дела* стали бы в одну линию с ошибками типа *вада*. Между тем до очевидности ясно, что генезис тех и других ошибок совершенно различен: когда ученик пишет *у няне*, причиной ошибки является не неуменье или нежеланье применить правило об изменении слова и переносе ударения (здесь совершенно неприменимое), а неуменье или нежеланье применить правило о постановке дру-

гого слова того же грамматического ряда с ударным окончанием — правило гораздо более сложное и более трудное для применения; кроме того, действует аналогия с дательным падежом. В ошибке *к няни* действует аналогия с родительным падежом, а в ошибке сильного акальщика *важная дела* действует не только фонетическая сторона, а и то, что в его языке нет среднего рода. И так далее. Ясно, что не только нельзя объединить безударных гласных флексий с безударными гласными корня, но и внутри области флексий надо рассматривать каждую флексию отдельно, так как каждая представляет свой индивидуальный комплекс психологических предпосылок ошибки (например, *у няне* совсем не равно *у лошаде*, так как в первом случае имеется смешение падежей, а во втором — смешение склонений). То же относится и к каждому суффиксу, к каждому префиксу. Если бы мы захотели вместить все эти исследования, основанные на частных классификациях, в одно общее исследование с общей классификацией, то получилась бы такая громоздкая программа, которую не мог бы выполнить ни один исследователь. С другой стороны, та же психогенетическая целевая установка предохраняет от бесконечного дробления классификационной схемы. При охоте классифицировать можно разбивать, например, каждую ошибку во флексии на всевозможные разряды: в зависимости от того, в котором поударном слоге оказывается эта флексия, какой звук ей предшествует или за ней следует и т. д. Но тут должно действовать общее методологическое правило: ни одного подсчета без соответствующей методической и, в частности, психогенетической гипотезы. Подсчет без гипотезы так же методологически нелеп, как в экспериментальных науках эксперимент без гипотезы. Нельзя себе представить, конечно, химика, переливающего жидкости из колбы в колбу с единственным намерением посмотреть, что из этого выйдет. Ту же картину являл бы из себя методист-исследователь, подсчитывающий ошибки с точки зрения всех условий их появления, не выделив из этой массы лишь психически действенных условий.

Нам могут возразить: откуда же возьмутся постулируемые нами отдельные виды ошибок, раз мы не предполагаем общей классификации их? Ведь фактическая ошибка всегда индивидуальна. Говоря о видах или типах ошибок, мы, очевидно, постулируем объединение таких ошибок, положим, как *вада, трова, лижать, лезать*, в один тип, — положим, ошибок «на безударный гласный корня». Откуда же возьмутся у нас самые эти типы, раз нет общих установок и общей классификации? Ответ чрезвычайно прост: они результируются из существующих правил правописания. Для исследований вышенамеченного образца чрезвычайно удобно принять следующий исходный пункт: сколько правил правописания, столько и типов ошибок как нарушений этих правил. Тут есть только опасность, что

некоторые типы ошибок существующими правилами не предусматриваются. Но таких типов, конечно, чрезвычайно мало, и они выявляются очень быстро при общих подсчетах (нам известен только один такой тип: *жизнь, нести* и т. д., да и то в наших собственных учебниках этот тип уже вставлен в «правило»). С другой стороны, случаи, не могущие регулироваться никаким правилом, встречаются только в корнях, и там они могут быть легко прихвачены в рубриках «безударный гласный корня» (как это сделано А. С. Ярусовым) и «звонкие и глухие согласные корня» (очень редкие случаи, как *карайкаться, абсолютный, аптека* и т. д.). Надо оговориться при этом, что термин «правило правописания» понимается нами здесь, конечно, расширенно. Ошибка, положим, *развесестый* обусловлена нарушением правила о том, что в русском языке у прилагательных есть суффикс *-ист-* и нет суффикса *-ест-*. Собственно, такого «правила» мы ни в одном учебнике не найдем, но что такое перечень суффиксов с точки зрения правописания, как не перечень подобных правил? Каждый суффикс, каждый префикс, каждая флексия, сомнительные в правописном отношении, пишутся по «правилам», результирующим из таблиц склонения и спряжения, из таблиц префиксов, из таблиц суффиксов. Правила эти по существу ничем не отличаются от настоящих правил, развернутых в отдельное предписание. Они не развертываются только в видах экономии места. Чтобы дать еще более наглядное представление о том типе методического исследования, который мы здесь имеем в виду, приведем несколько примерных планов, по которым мы бы считали полезным вести подсчеты в отдельных случаях. Возьмем, положим, тип ошибки: «слитное начертание предлога». Нам казалось бы здесь интересным подсчитать и сравнить случаи слитного начертания предлога со следующим за ним существительным (*влесу, налугу* и т. д.) и со следующим за ним прилагательным (*втемном лесу, назеленом лугу*), случаи слитного начертания безударного предлога и ударного (*насосну и нагору*), случаи слитного начертания со следующим словом, с предыдущим и с тем и другим (*сидел настуле, сиделна стуле, сиделнастуле*, — второй и третий случай, вероятно, крайне редки), наконец, случаи слитного начертания разных предлогов, причем интересно было бы сравнить предлоги однобуквенные (*в, к, с, у, о*) с двухбуквенными (*на, по, до* и др.), трехбуквенными (*над, под* и др.) и т. д.; односложные с двусложными (*через, перед* и др.), а внутри этих рубрик, может быть, однобуквенные согласные (*в, к, с*) с однобуквенными гласными (*у, о*). Все эти сравнения намечены нами не с бухты-баряхты, а под влиянием определенных психогенетических гипотез, которые хотелось бы проверить. Так, нам думается, что слияние предлога с прилагательным должно встречаться реже, чем с существительным, поскольку само наличие прилагательного уже помогает изолировать в

мысли предлог (относится мыслью к существительному, а отделено от него прилагательным); слияние безударного предлога с ударным существительным реже, чем ударного предлога с безударным существительным, поскольку безударность существительного не выносит вставки прилагательного и, следовательно, более притягивает существительное к предлогу; однобуквенные предлоги должны чаще сливаться, чем многобуквенные, а согласные однобуквенные чаще, чем гласные, и т. д. Оправдались ли бы эти гипотезы или нет, во всяком случае проверка их пролила бы свет на дело, выяснила бы более трудные и менее трудные случаи в этой области и показала бы, как надо составлять упражнения, как располагать их по степени трудности, как дробить, какие особые трудности улавливать, какими особо легкими случаями пренебрегать. Или возьмем, положим, ошибку типа: «смещение глагольных форм на *-тся* и *-ться*». Здесь прежде всего надо было бы подразделить материал на случаи звукового различия соответствующих форм (*одевается — одеваться, колется — колотьяся, вертится — вертеться*; может быть, здесь нужно еще подразделение на случаи только звукового различия и звукового + акцентное), случаи только акцентного различия (*вóдится — водиться, протя́нутся — протянутьяся*) и случаи отсутствия какого-либо внешнего различия (*чистится — чиститься, злится — злиться, проснутся — проснуться*). По другим признакам, существенным для генезиса ошибки, нужно было бы разделить материал на личные и безличные глаголы (в последних форма лица и отсутствие ее сознаются бледнее, и возможность ошибки соответственно увеличивается), на глаголы дефективные и недефективные по отношению к форме без-ся (*годится, ленится* и др., дефективность опять-таки затуманивает морфологическую сторону), на 3-е лицо единственного числа и 3-е лицо множественного числа (множественное число отделяет вторую группу от безличности и, следовательно, обособляет и синтаксически), на употребление инфинитива в стойких сочетаниях (с *буду, с хочу* и т. д.) и в нестойких (с *годен, способен, способность, охочий, охота*), на случаи непосредственного соседства инфинитива с господствующим над ним словом и на случаи отделения его другими словами от этого слова и т. д. В типе ошибки: «смещение в прилагательных флексий *-ым, -им* с флексиями *-ом, -ем*» хорошо было бы проследить влияние места, которое занимает прилагательное по отношению к своему существительному (препозиция и постпозиция), влияние наличия промежуточных слов и числа их, влияния наличия или отсутствия паузы и обособляющей интонации (что при постпозиции равно наличию или отсутствию зависимых от прилагательных членов), влияние различия между собственно прилагательными и причастиями (хотя нам а priori кажется, что этого влияния нет вовсе), влияние числа поударных слогов (возможно, что фонетическая разница между доб-

рым и о добром больше проводится и ощущается, чем, положим, между *выбаллотированным* и *о выбаллотированном*) и т. д. Кажется, достаточно примеров, чтобы сделать читателю ясным, что мы понимаем под «частными классификациями» и каким образом они могут, по нашему представлению, быть базой отдельных «подсчетных» исследований.

Заметим попутно, что такие исследования были бы полезны не только методисту, но и лингвисту. Многие факты языкового сознания пишущих получили бы из них свое освещение. Например, чрезвычайно интересно с лингвистической точки зрения, встречаются ошибки типа *сиделна стуле* или не встречаются, влияет наличие паузы и обособления на правописание флексий постпозитивного прилагательного или не влияет и т. д. Это был бы, так сказать, «побочный продукт» методических исследований.

До сих пор мы говорили об учете того или иного вида ошибок в определенный момент орфографического развития пишущего, т. е. подходили к делу чисто статически. Но нельзя отрицать методической ценности и иного вида подсчетов, — подсчетов качественного и количественного движения ошибок во времени, т. е. того, что один из исследователей назвал динамикой ошибки (А. С. Ярусов в цитированной выше статье). Пример такого рода подсчетного исследования вместе с обоснованием его методической полезности дал в самое последнее время Н. Оральников на страницах «Русск. языка в сов. школе» (№ 1, «Опыт статистического анализа развития орфографических навыков у учащихся»). Автор производил свои подсчеты обычным способом, т. е. на основе общей классификации. Однако у него имеется интересное признание, свидетельствующее о неудовлетворенности автора таким подходом. «Обобщающая тенденция исследователя, — говорит он, — здесь наталкивается сплошь и рядом на специфичность иных орфограмм, не позволяющую данную группу ошибок рассматривать как разновидность более обширной группы. Так, например, пара союзных слов *потому что* и *оттого что*, кажущихся аналогичными в пункте слитного написания приставки *по* и *от*, дали при подсчете столь резко различные цифры (62,8% ошибок на орфограмму *оттого что* и 5,2% на орфограмму *потому что*), что исчезли все основания соединять их вместе и выводить среднюю цифру. Требование, отсюда вытекающее, заключается в осторожности при суммировании и в необходимости выделять в особые группы те какограммы, цифровая характеристика которых уклоняется от средней». Сдвиг с общеклассификационной платформы здесь несомненен. В то же время здесь имеется методологический дефект: нельзя одновременно подсчитывать факты на основе определенной классификации их и менять самую классификацию в зависимости только от результатов подсчета. Это — порочный круг. В дальнейшем автор еще более обнаруживает банкротство классификационного подхода в следующих

строках: «Классификация должна быть достаточно детальной и эластичной, чтобы следовать за всеми капризами грамматических навыков. Максимальное требование в данном случае — рассматривать каждую ошибку в ее специфичности, определяя орфографический вес или трудность каждого слова...» Но что тогда станет с классификацией? И можно ли будет назвать этим именем то, что следует «за всеми капризами грамматических навыков»? При намечаемом нами здесь подходе к делу от наличных орфографических правил и от психогенетических гипотез затруднения, смущающие автора, исчезают. Так, в случае с *потому что* и *оттого что* ни один учебник, как известно, никогда не довольствовался общим правилом, а всегда перечислял все случаи. С другой стороны, с психогенетической точки зрения ясно, что *оттого что* имеет гораздо больше шансов на раздельное написание, чем *потому что* по чисто языковым причинам: слияние в первом союзе сейчас находится еще только в периоде становления (ср. «зависит **от того, что...**», «застрелился не от любви, не от чухотки, а **от того, что...**», «ушел не от дрызг и сплетен, а **от того, что...**»), а во втором союзе уже почти закончилось (единственный случай раздвоения с глаголом *судить* — «судить **по тому, что...**»). Другими словами, первое сочетание *потому что* легче может быть раздельно написано, что легче может быть раздельно понято. И эта коренная для методиста-психолога разница никак не укладывается в классификационные схемы. С другой стороны, общеклассификационный подход укрывает здесь от исследователя основной вопрос учета: в какую сторону чаще погрешает пишущий при каждом из сочетаний, — в сторону слитности написания (*оттого что, потому что*) или раздельности (*от того что, по тому что*). Ведь то или иное решение этого вопроса направляет усилия учителя в ту или иную сторону; рубрика же «ошибки словообособления», устанавливаемая автором одинаково и для таких случаев, где правильна только раздельность (предлоги) и где правильна и слитность и раздельность, слишком широка для этого рода исследований. Внутри же этой рубрики априорное классифицирование опять-таки разорвет этот единый, с нашей точки зрения, тип ошибки на две части: «шел пешком от того, что...» отойдет к раздельному написанию предлогов, а «зависит оттого, что...» — к слитному написанию некоторых союзов.

Нам думается, что изучение динамики ошибок, предпринимаемое с той целью, которую мы выше назвали собственно-методической, должно производиться по тем же принципам и методам, как и изучение их статистики. Ведь, в сущности, изучение это есть не что иное, как сопоставление результатов ряда статических изучений. Процесс этот явно вторичного порядка и потому не может методологически не зависеть от первичного процесса — подсчета статического.

Говоря о сопоставлении ряда статических наблюдений друг другу, мы не можем не коснуться, хотя бы бегло, одного важного вопроса, несколько выходящего за пределы нашей темы. Именно, мы имеем в виду то, что оба вышеупомянутые автора пользуются синхроническими подсчетами для извлечения из них диахронических выводов: делаются одновременно подсчеты ошибок в работах разных групп семилетки (А. С. Ярусов) или разных искусственно устанавливаемых орфографически групп школьников («Орфографические возрасты» Н. Оральникова), и различия в результатах принимаются за отражение движения ошибок по соответствующим группам или возрастам. Нам представляется этот метод довольно рискованным. Не говоря уже о совершенной случайности соотношения степеней орфографической грамотности в разных группах семилетки (см. в начале статьи об отсутствии у нас орфографических норм для каждой группы), даже и более совершенный метод установления «орфографических возрастов» покоится при одновременном материале всецело на одной презумпции: каждый школьник последовательно переживает все те «орфографические возрасты», которые найдены в данный момент в данной группе работ сосуществующими. А доказана ли эта презумпция? Не покоится ли она на постулируемой, но опять-таки не доказанной аналогии определенных ступеней орфографического умения с «возрастами» в буквальном смысле слова? Конечно, для того чтобы констатировать, что люди седеют, нет надобности наблюдать процесс поседения на отдельных людях, а достаточно учесть факт сосуществования неседых юношей и седых стариков. И простое разделение людей на группы по степени седины дало бы на базе возрастных цифр этих групп нормальный средний темп приобретения этого признака. Но ведь темп и способ развития навыка лишь отдаленно напоминают возрастную эволюцию и всегда гораздо сложнее ее. А главное, зачем изучать движение ошибок на одновременном материале, когда так нетрудно брать последовательный материал от одной и той же группы школьников в разные сроки?

2. Цель программно-методическая. Все авторы, писавшие о подсчете, указывают на то, что качественный подсчет, произведенный на достаточно обильном материале, показал бы сравнительную частоту каждого типа ошибки и тем дал бы директивы для составителей программ: сколько времени и внимания уделять тем или иным отделам правописного курса. Мысль, конечно, бесспорная. Уже и те немногие, обычно кустарные и потому вразброд друг с другом идущие, подсчеты, которые произведены в последнее время, ясно показали, что, например, ошибки во флексиях существительных составляют гораздо большую долю общего числа ошибок, чем та доля, которую составляет в программах склонение существительных по

отношению к общему объему программ. Составители программ исходят чисто тематически из взгляда на существительное как на одну из частей речи, не учитывая всей сложности системы склонения наших существительных по сравнению, например, со склонением прилагательных или спряжением глаголов. В дальнейшем, вероятно, подобные указания со стороны подсчетов еще более разовьются и уточнятся. И здесь мы, наконец, приходим к потребности в общей классификации.

Но опять-таки и здесь мы не видим надобности искать какую-то идеальную, сложную, многостепенную классификацию, а пока за неимением ее сидеть сложа руки. Дело и здесь, собственно, не столько в классификации, сколько в перечне, достаточно полном. А поскольку цель ставится программно-методическая, а именно — рациональная разбивка отдельных правил и групп правил правописания на годы и сроки, нужен перечень типов ошибок, соответствующий перечню самих правил и их групп (понимая «правило» расширенно, см. выше). Кроме того, нужно позаботиться при составлении перечня о двух вещах: 1) чтобы всякая фактическая ошибка находила для себя место в перечне и 2) чтобы ни одна ошибка не могла попадать одновременно в две разные графы перечня. Для того чтобы избежать этих двух грехов, надо исходить, думается нам, при составлении перечня все-таки не из правил, а из живого текста, держа правила только в уме для ориентировки. Надо обложиться наиболее безграмотными работами (вот уж где принцип «чем хуже, тем лучше» имеет полное свое применение!), наиболее разнообразными по стилю и содержанию, и разнести все ошибки достаточно обильного материала по разным рубрикам, ориентируясь на наличные правила учебников и наблюдая, чтобы ни одна ошибка не попадала одновременно в две и более рубрики. Когда приток ошибок, попадающих в новые рубрики, окончательно прекратится, работу можно будет считать выполненной.

К сожалению, то, что до сих пор предложено в этой области литературой, выполнено было, вероятно, не этим методом. По крайней мере ни в одной из четырех наиболее полных из известных нам схем¹ не соблюдено ни одно из поставленных выше условий (соответствие правилам, охват всех случаев и невозможность подведения одного и того же случая под две графы одновременно). Так у М. Понятской есть рубрики, охватывающие сразу несколько правил и притом совершенно

¹ 1) М. Понятская, Орфография в школе взрослых, «Вестник просвещения», 1926, № 7—8; 2) П. Рыбаков, Орфографический учет, «Родной язык и литература в трудовой школе», 1928, № 4—5; 3) Н. В. Попова-Виксне, Методы учета орфографической грамотности учащихся школ I ступени (в сборнике «Как бороться с орфографическими ошибками учащихся», под ред. проф. П. О. Афанасьева, «Работник просвещения», М., 1928); 4) Н. Оральников — вышецитированная статья.

разнородных и разносимых обычно по разным частям курса (например, рубрика «гласные после шипящих», охватывающая и такие случаи, как *жир, шило, час, чудо*, и такие, как *желтый, желоб*, и такие, как *ножом, мужем, лапшой, векшей*; рубрика «приставки» охватывает и такие случаи, как *придел — предел*, и такие, как *разбить — распить*); далее, есть случаи, когда одна и та же ошибка попадает в разные рубрики: ошибка, например, *к няни* имеет одинаковое право попасть и в рубрику «дательный и предложный падежи с безударными окончаниями *е, и*» и в рубрику «родительный и дательный падежи имен существительных на *а, я*»; наконец огромное число случаев не охвачено схемой; достаточно сказать, что совсем отсутствует тип ошибок: «слитное и раздельное начертание слов», составляющий по некоторым подсчетам чуть ли не $\frac{1}{4}$ общего числа ошибок, отсутствует тип «*и* или *ы* после *ц*», отсутствует тип пропуска нефонетической согласной (*счастливый, празный*) и т. д. Таким образом, при 31 рубрике около трети ошибок не попадает ни в одну рубрику. Впрочем, возможно, что слитное начертание предлогов попадает в рубрику «предлоги», но тогда в этой рубрике оказываются такие разнородные факты, как *подстол, под стол* и *пот стол*; и во всяком случае слитное и раздельное начертание отрицательных частиц (так же, как и различение *не* и *ни*), слитное начертание союзов, вопросительных частиц и т. д. не находят себе места. То же и у П. Рыбакова. Здесь мы находим 47 рубрик (из которых, впрочем, десять — виды описок, а не нарушений правил). И тем не менее такие самые вероятные ошибки, как *песчаный* (= песчаный) или *досчечка* (= дощечка) не находят себе места. В то же время все рубрики так сформулированы, что любая ошибка попадает в целый ряд рубрик (например, ошибка *одеватся* подойдет и к рубрике «*ь* в конце и середине слов», и к рубрике «инфинитив», и к рубрике «частица *ся (сь)*», где, судя по общему характеру схемы, имеется в виду не начертание этой частицы через *и (си)* или без мягкого знака, а неумение употребить или не употребить перед ней мягкий знак). Вообще рубрики формулированы так неточно, что нельзя понять почти ни одной, не примысливая к ним нечто, чтобы отделить их от других рубрик (напр., рубрика «ошибки словарного характера» с примером *дiligat* заставляет вкладывать в рубрику «безударные гласные в корнях слов» особый смысл, в ней не выраженный, рубрика «*раз-, воз-, без, из-* и т. д. перед глухими согласными» заставляет вкладывать особый смысл в рубрику «предлоги и приставки» и т. д.). То же и у М. Понятской, где наряду с многими рубриками о безударных окончаниях имеется рубрика «безударные гласные» (понимай: безударные гласные корня). В схеме статьи Н. В. Поповой-Виксне, выработанной не кем иным, как центральной педагогической лабораторией МОНО, все эти недостат-

ки достигают, пожалуй, максимальной степени. В разделе «фонетических ошибок» мы находим такие рубрики как «описки», «пропуски согласных», «пропуски гласных», «недописывание слов», «необозначение мягкости согласных», «лишние буквы», «ложная аналогия» и т. д. Все эти рубрики, поставленные рядом, без соответствующего комментария просто непонятны. Совершенно ясно, что, например, начертание *кон* вместо *конь* будет одновременно и «недописанием слов» (которое ведь чем-то должно отличаться от «описки») и «необозначением мягкости согласных»; начертание *бабка* вместо *бабушка* будет одновременно и «пропуском гласных» и «опиской» (мы не представляем себе вообще такого пропуска гласных, который был бы не опиской, а ошибкой в собственном смысле слова); начертание *учавствовать* будет одновременно и «лишней буквой» и «ложной аналогией» (конечно, оно возникает по аналогии с *чувствовать, здравствовать* и *безмолвствовать*) и т. д. Правда, на стр. 13—14 даны примеры ошибочных начертаний на каждую рубрику, частично расшифровывающие все эти ярлыки, но это, во-первых, лишь частично, поскольку никакой пример не может заменить определения, а во-вторых, самое расшифрование убеждает нас в том, что целый ряд ошибок все-таки остается за бортом (например, те же *песчаный* и *досечка, лубит* вместо *любит*, засвидетельствованное Вахтеровым, *чаеный* вместо *чайный*, засвидетельствованное Томсоном). Кроме того, здесь введена в отличие от других схем еще рубрика «диалектические особенности», которая сама по себе для частных психогенетических исследований выше намеченного типа может оказаться очень важной, но для программно-методических целей, имеющих в виду составление единой программы для всего СССР, совершенно не нужна. А между тем в отношении распределения ошибок это самая коварная рубрика, так как и «пропуск гласных», и «пропуск согласных», и «недописывание слов», и «описки», и «лишние буквы», и «ложная аналогия», и многое другое может оказаться «диалектической особенностью» (ср. диалектическое *идё* вместо *идет*, *пекет* вместо *печет*, *ндравится* вместо *нравится*, *знат* вместо *знает* и т. д.). Здесь уже факты правописания смешиваются с фактами языка, от чего свободны другие схемы. Наконец в схеме Н. Оральникова, классификационно наиболее совершенной, соотносительность с правилами и разделами курса совершенно игнорируется, а отдельные типы ошибок сознательно изъеются из учета (см. выше о *потому что* и *оттого что*).

В общем все предлагавшиеся до сих пор схемы, по-видимому, не исходили ни из максимально насыщенного ошибками текста (каковы, например, деревенские письма полуграмотных), ни из достаточно разнообразного по содержанию подбора письменных текстов, ни из засвидетельствованных в методической литературе типов ошибок,—отсюда нехватка многих типов. Да-

лее, все они (кроме схемы Н. Оральникова), по-видимому, имели в виду в первую голову учебные цели (для которых подсчет как раз, может быть, наименее нужен,— см. ниже) и соответственно с этим стремились к наивозможному уменьшению числа рубрик,— отсюда несоответствие рубрик отдельным правилам и слияние в некоторых рубриках даже частей из разных отделов курса; между тем для программно-методической цели чем больше рубрик и чем детальнее они — тем лучше. Наконец, все они устанавливали разряды ошибок не по тем правилам, которые ошибками нарушаются, из-за чего одни и те же факты оказывались подходящими к разным рубрикам. Частично этому способствовала вопиющая неточность формулировок¹.

Особо следует поговорить здесь об описках. Описки (понимая под ними всякое несоответствие начертания простому фонетизму, не нарушающее ни правил, ни традиционных индивидуальных орфограмм), конечно, не имеют никакого значения для составления программы по грамматике. Поэтому при подсчетах для программно-методических целей от них можно совсем отвернуться. При подсчетах же для собственно-методических целей, т. е. для психогенетических исследований, имеющих целью борьбу с описками, их подсчет и их детальнейшая рубрикация уже имеют, конечно, первостепенное значение (ср. начало этого дела у П. Рыбакова). Наконец, для целей государственного контроля описка, конечно, должна всецело приравниваться к ошибке, так как социальный вред малограмотного письма — неудобочитаемость — создается в совершенно равной мере и описками, и ошибками.

III. ЦЕЛЬ УЧЕБНАЯ

Прежде всего мы должны выяснить, что мы будем понимать под «учебной целью» и по какому признаку мы ее будем отграничивать от исследовательской цели. В свое время нам нередко приходилось слышать от передовых и талантливых учителей, что учитель прежде всего должен поставить дело «научно», т. е. изучить своих учеников как с педологической, так и со специально-предметной точки зрения, проделывая ряд исследовательских работ над своим живым материалом. Такой подход к делу, с нашей точки зрения, социально совершенно недопустим. Он равносителен тому, как если бы врач отказался пользоваться больным на том основании, что данная бо-

¹ В процессе правки этой статьи нам удалось познакомиться со статьей Ел. Д. Герке, О. И. Козелюкиной, Н. Н. Роде, В. В. Трубицына и Л. В. Щербы «Классификация ошибок в сочинениях учащихся» («Вопросы педагогики», вып. V—VI. Ленинград, 1929). Статья эта осуществляет как раз то, что намечается в нашей статье, только не в полном объеме из-за случайности и ограниченности материала ошибок.

лезнь в медицине еще недостаточно изучена. Если бы даже он при этом объяснил, что он сам как раз изучает ее в данное время и весьма близок к полному разрешению данной медицинской проблемы, он все же по точному смыслу закона не имел бы права заставлять своих пациентов ждать результатов своих открытий. В совершенно том же положении и учитель. Врач должен немедленно лечить, а учитель должен немедленно учить. Все ссылки на несовершенство в данный момент методической науки грешат страшным кустарничеством. Они преуменьшают, с одной стороны, то, что сделано уже в науке к данному моменту (а иногда и просто основаны на незнании этого сделанного), а, с другой стороны, они предполагают возможность кустарным способом, силами отдельного лица или кружка создать в короткий срок целую науку. К сожалению, такие «романтические», как я назвал бы их, планы строятся нередко не только отдельными лицами, но и целыми учреждениями. Нам известен случай, когда научно-исследовательский институт вписал в свой годичный (или пятилетний, точно не помним) производственный план «создание научной методики правописания». Это, правда, уже не кустарничество, поскольку перед нами специальный исследовательский институт, а не частное лицо, но все же это, по-нашему, — романтизм. С одной стороны, после трудов Лая, Меймана, Симона никак нельзя утверждать, что научной методики правописания совершенно нет. С другой стороны, никогда, конечно, не создастся какая-то абсолютно законченная, идеальная «научная методика правописания». Самое условие научности противоречит условию законченности. Методика, как наука, вечно будет эволюционировать и под влиянием эволюции тех теоретических дисциплин, на которых она базируется, и под влиянием эволюции самого искусства обучения. Нередки также мечтания о единой «методике» в более узком смысле этого слова, в смысле не науки, а совокупности методов, принятых и применяемых в известную эпоху в известной стране. Они уже более реальны. Единая «методика» в этом случае, пожалуй, возможна, но нужна ли она? Мы думаем, что она была бы социально вредна, так как обозначала бы застой в искусстве обучения. А методика, как наука прикладная, питается, как мы только что упоминали, из двух источников: теории и практики. «Крайне необходимо договориться... по целому ряду вопросов практической методики. Можно ли, например, применять проверочный диктант?.. Нужно ли исправлять письменные работы или не нужно? А если нужно, то как исправлять: все ли ошибки или лишь некоторые, все ли слово или только ошибочное написание?» — так говорил В. И. Сахаров на Всероссийской конференции словесников прошлого года¹. Но что значит «дого-

¹ «Родной язык и литература в трудовой школе», 1928 г., № 2.

вориться»? Если дело идет об «эксперименте в более широком массовом или узком (лабораторном) масштабе, для того чтобы в итоге наблюдений, выводов и проверки их в практике школ можно было сказать что-либо твердо и определенно» (ibid), если дело идет только «о большей обоснованности тех или других предложений» (ibid), то никто, конечно, против этого никогда возражать не будет. Это просто призыв к усиленной и ускоренной научной разработке ставимых жизнью и практикой вопросов. Но, к сожалению, такие предложения «договориться» нередко понимаются слушателями (а иногда и теми, кто эти предложения высказывает) как стремление к официальным штампам, к приказам Наркомпроса править ошибки так-то и так-то, замазывать одну букву или несколько, править на полях или в тексте и т. д. и т. д. Такое направление дела мы считали бы крайне опасным, потому что, какие бы «твердые» и «определенные» выводы ни давала наука в определенные этапы своего развития, эти выводы могут быть совершенно опрокинуты следующими этапами. Свидетельницей этому вся история науки. Следовательно, те или иные методы могут быть рекомендованы властью, но отнюдь не предписываемы.

Но вернемся к учительству. Нам очень не хотелось бы, чтобы читатель подумал, что мы хотим лишить учителя возможности и права быть исследователем в тех вопросах, на исследование которых наталкивает его его профессия. Напротив, мы находим такую связь педагогической работы с исследовательской вполне естественной. Но мы ставим два условия: 1) исследовательская работа как таковая, т. е. как производимая не для текущих учебных нужд, не должна отнимать ни у учителя, ни у ученика ни минуты и без того скудного учебного времени и 2) она должна производиться в контакте с исследовательскими институтами, а не кустарно, как это делается сейчас (по отношению к подсчетным работам это особенно необходимо, так как только в этом случае результаты работ отдельных исследователей можно будет сравнивать друг с другом). Как бы то ни было, во всяком случае такого рода работы ничем не будут отличаться от намеченных нами в предыдущем разделе и не будут иметь никакого отношения к тем учебным подсчетам, которые должны занять нас сейчас. Хотя они будут производиться учителями, но сами учителя будут тут уже не учителями, а исследователями. Обращаясь же к теме данного раздела статьи, мы должны прежде всего поставить вопрос: зачем нужен учителю как таковому подсчет орфографических ошибок и нужен ли он ему?

Послушаем прежде всего, как говорит об учете учитель, производивший его:

«На диаграмме № 4 изображены кривые, показывающие правописание отдельных учащихся нынешней VIII группы за

1926/27 и 1927/28 учебные годы. Каждая кривая наглядно показывает нам историю правописания того или иного ученика.

Ученик Б. за 1½ года неуклонно улучшал свое правописание, причем в 1927/28 учебном году он достиг почти полной грамотности... количество ошибок у него не превышает 0,1%, т. е. из 1000 букв и знаков он ошибается менее одного раза (преимущественно в знаках препинания). За учащимися этого рода уже не требуется особого наблюдения, так как они сами справляются с делом.

Наоборот, ученица Г. нуждается не только в особом наблюдении, но и в особых упражнениях. Кривая ее правописания общим своим направлением показывает ухудшение ее навыков»¹.

И так далее о каждом из учеников. Все это как будто бы вполне научно, рационально, целесообразно — и все-таки мы не можем не сознаться, что в глубине души у нас при чтении этих строк копошится ужасное опасение: а не превращается ли этим путем учитель в бездушную счетную машину, в какого-то бухгалтера от педагогики? Самый главный вопрос, который мы задаем автору, — следующий: «Ну, а если бы не было этих подсчетов, процентов, кривых и т. д. — учитель так и не заметил бы, что за учеником Б. уже надзор не требуется, что за ученицей Г., напротив, нужен усиленный надзор и т. д.?» Если мы верно понимаем автора, выходит, что без подсчетов учитель мог бы этого не заметить и даже как будто бы и мел бы право этого не заметить. Но вот с этим мы уж никак не можем согласиться. Учитель прежде всего должен знать своих учеников как живых личностей и свою группу как живое коллективное лицо, он должен иметь живое представление об общей успешности того или иного ученика независимо от отметок, схем, кривых и т. д. В старой школе очень часто бывало, что учитель мог дать справку родителям об успехах ученика только справившись с журналом, т. е. по отметкам (более аккуратные имели всегда при себе книжечки с отметками). Не сворачивает ли на эту дорогу нынешнее увлечение школьным учетом? Ведь точный учет ошибок (по крайней мере в рамках количественных) — это идеально точная отметка, не более. Разница только в том, что тут наряду с индивидуальными отметками практикуется и отметка для всей группы в среднем (средний процент ошибок). Но ведь и из прежних отметок могло быть выведено арифметическое среднее для всего класса. Мы не говорим, конечно, о том, насколько строго при данной перенаселенности групп и перегруженности учителя можно требовать от него этого живого знания группы. Но мы хотим только сказать, что с общепедагогической точки зрения только на такого живого учителя

¹ «Родной язык и литература в трудовой школе», 1928, № 3, ст. А. Усердова.

и можно ориентироваться. Путь же непрерывных подсчетов таит в себе глубокие опасности: увлекшись подсчетами, учитель может потерять душу своего дела, отойти от ученика как живой личности, превратиться, как мы уже сказали, в «бухгалтера от педагогики».

Нам могут возразить, что нет такого хорошего дела, которое нельзя было бы испортить. Всякий учет вносит уточнение в живые знания учителя об успехах группы, и если учет будет покоиться на этой базе живого знания и только ее уточнять, то получится все же некоторый плюс. Мы предположили извращение дела, но ведь такое извращение не вынуждается самим фактом внесения учета в учебную практику.

Возражение это вполне резонно, но оно приводит нас к следующим вопросам: 1) какая степень точности необходима учителю в его сведениях о правописании ученика или учеников, 2) сколько времени и сил должно быть затрачено на получение абсолютно точных сведений путем учета.

Обсуждение обоих этих вопросов было бы чрезвычайно затруднено, если бы мы говорили об учете вообще, не подразделив его на количественный и качественный. Техника проведения того и другого и степень точности, даваемая тем и другим при равных условиях затраты труда и времени, столь различны, что говорить об обоих одновременно невозможно.

Предупреждаем еще читателя, что к количественному учету мы отнесем и тот вид его, когда учитываются не все ошибки, а только ошибки на определенные правила, на определенный объем правописных навыков, если при этом сами эти ошибки качественно не учитываются. Тут, правда, есть некоторый качественный момент (отбор ошибок для учета), но технически этот вид учета, конечно, целиком примыкает к количественному учету.

Итак, скажем прежде всего о количественном учете. Этот учет, по сравнению с качественным, дает максимальные достижения при сравнительно небольшой затрате времени. И все-таки мы считали бы проведение его для каждой работы излишним педантизмом. Само собой разумеется, что число ошибок в каждой работе (общее или только тех, которые отмечены в данной работе, если не все ошибки отмечаются) должно быть выписано. Поскольку размеры часовой ученической работы представляют из себя величину довольно однообразную, самое движение этих цифр уже дает некоторое представление и учителю и ученику (имеем в виду здесь особенно последнего, см. об этом ниже) о ходе правописных успехов. Поскольку же размеры работы явно отступают в ту или иную сторону от нормы, всегда нетрудно «на глаз» прикинуть эти отступления, сравнить все-таки правописание такой работы с правописанием нормальной по размерам работы. Вычислять же для каждой работы процентные цифры ошибок (при этом и для отдельных учеников и для всей группы в целом, второе для учителя ведь еще важ-

нее), а тем более вычерчивать на основании всех таких подсчетов годовые кривые нам представляется совершенно излишним. Просто такая степень точности не нужна для дела, и как бы мало ни брала она времени (а она возьмет, по вычислениям того же автора, даже без составления диаграмм все-таки от полутора до двух часов на одну работу группы), этого времени жалко. Взгляд этот может быть подкреплен еще следующим соображением. В случаях несвободного письма, когда писанный текст у всех учеников одинаков (списывание, выписки, различные виды диктанта) уже самое число ошибок дает быстрое и верное представление о качестве работы (предполагая, что ученики ориентируются на прежние свои работы этого рода, не отличавшиеся резко размерами от данной работы, учитель же выводит для себя арифметическое среднее). В случаях же свободного письма, когда размеры работ различны и числа ошибок не так красноречивы, процентный учет тоже не дает надежной картины. Дело в том, что при свободном письме увеличение процента ошибок по сравнению с предыдущей работой отнюдь не обозначает ухудшения навыка, потому что, как говорит тот же автор, «колебания в правописании... могут быть объяснены и тем, что слишком большая масса новых понятий действует... в сторону ухудшения...» Другими словами, при свободном письме врывается новый фактор: словарный состав данной работы — фактор, который не учитывается и процентным способом.

Все это приводит нас к выводу, что количественный процентный учет должен практиковаться раз, много — два раза в году и не столько для учеников, сколько для учителя, который устраивает с его помощью своего рода экзамен, т. е. выясняет с полной точностью, чего он добился на правописном фронте за тот или иной значительный промежуток времени. Это мера тяжеловесная, торжественная, отчетная. Отчасти она, вероятно, будет совпадать по времени с учетами официально-ведомственными. Следить же за ходом правописных успехов в течение года учитель будет непосредственно, на самой работе, поскольку он создает и видит эти успехи, подобно тому как всякий мастер, всякий художник видит в процессе труда постепенно вырисовывающийся продукт труда. А следить за всяким малейшим колебанием каждого ученика и измерять величины бесконечно малые просто не нужно.

Что до ученика, то мы уже сказали, что цифра ошибок при каждой его работе, сравниваемая им с цифрами предшествующих однородных работ (конечно, он должен помнить, что предупредительные диктанты должны сравниваться между собой, проверочные между собой, сочинения между собой и т. д.), совершенно для него достаточна. Мы только хотим подчеркнуть здесь, что эта цифра для него необходима, так как ученик непременно должен быть заражен стремлением к развитию на-

выков и следить за собой в этом отношении. В литературе высказывалось опасение, как бы неудачные работы и общая медлительность успеха не обескураживали ученика. Что это несостоятельно, ясно уже из того, что, скрывая от него на этом основании оценку его работ, мы не только лишаем его временных огорчений, но и необходимых ободрений. Одно другое совершенно покрывает. Сущность же дела в том, что нельзя приготовить ребенка к жизни, не приучая его к перенесению временных неуспехов, нельзя воспитать характера на одних приятностях.

Переходя к качественному школьному учету ошибок, мы должны сознаться, что прямо не представляем себе, как и зачем он мог бы производиться в качестве обычной текущей меры. Возьмем самую полную качественную схему, какая дана в литературе,— схему П. Рыбакова. В ней, как мы уже упоминали, 47 рубрик, собранных в 8 крупных разделов. Однако, чувствуя всю громоздкость своей схемы для школы, автор сам отказывается от внесения своих рубрик в учетные таблицы и вносит в них только эти 8 общих разделов. И этот учет уже должен брать очень много времени (вдобавок пунктуация здесь совсем не учитывается, стиль тоже). А что дает этот учет? С его помощью мы узнаем, что у такого-то ученика преобладают ошибки в глаголах, у такого-то в существительных, что такой-то ученик стал лучше писать наречия и частицы (8-й раздел) и т. д. Но умеет ли ученик писать *ь* во втором лице единственного числа глагола, мы так и не узнаем. Мало того, если бы мы даже составили таблицы на все 47 рубрик, на что не решился и сам автор, мы этого все равно не узнали бы, так как и среди 47 рубрик такой рубрики нет. Там имеется просто рубрика: «1-е и 2-е спряжение», включающая в себя, по-видимому, все личные окончания, свойственные спряжениям. Точно так же мы и при 47 рубриках не узнаем, умеет ли ученик писать частицу *не* слитно и отдельно (в таблице просто рубрика, «*не, ни*»), умеет ли он писать наречия типа *сплошь, наотмашь* и т. д. (в таблице просто рубрика «наречия и частицы»), умеет ли он отличать 3-е склонение от 2-го в дательном и предложном падежах (*на поле* и *на площади* — в таблице просто рубрика «флексии существительных») и т. д. и т. д. Любопытно то, что всякий учитель без всяких таблиц учет ошибок подобного рода, если они будут попадаться не у одного-двух учеников, а у нескольких или даже у одного-двух, но не спорадически, а настойчиво, и тотчас отметит в уме борьбу с ними как очередную задачу. А вот при помощи таблиц с 47 рубриками их констатировать невозможно, хотя бы весь класс поголовно был ими заражен! И немудрено. Правил правописания в грамматике гораздо больше, чем 47, их, может быть, несколько сот, и в живом процессе обучения учитель на все эти правила ориентируется, применению всех их учит, нарушение каждого из них ощущает так же, как

вагоновожатый видит каждого переходящего дорогу перед его носом. Превышение случаев одних нарушений над другими, все равно в отдельной ли тетради, или в общей массе их, оставляет в его уме такой же непосредственный след, какой оставляет в наблюдателе толпы преобладание в ней одного пола над другим, одного возраста над другим, одного роста над другим, одних видов причесок или костюмов над другими и т. д. А попробуйте затеять статистическое обследование пола, возраста, роста, причесок, костюмов данной толпы — и вы получите через полгода, после полной обработки материала абсолютно точные, но, может быть, совсем ненужные в такой степени точности данные. Глубоко неверна мысль, таящаяся на дне многих и многих подсчетов: чем точнее, тем лучше. Нет, для художника, например, или беллетриста, наблюдающего толпу, точность — смертельный приговор. Она убила бы то, что ему нужно — быстроту и меткость взгляда. Да она и невозможна была бы для него (в смысле статистической точности). Педагогический, и в частности учебный, труд очень близок к художественному. И здесь статистическая точность невозможна (напоминаем, что учитывать пришлось бы нарушения всех правил, и только такой учет был бы полезен) и не нужна, потому что всецело заменяется «быстротой» и «меткостью». Попытка же заменить живое наблюдение статистикой несовместима с живым педагогическим процессом.

Все это относится, конечно, к нормальному, текущему ходу школьных занятий. Можно себе представить экстренные случаи, когда нормальное живое наблюдение недостаточно. Таким моментом является, например, момент, когда учитель получает в свое ведение новый состав учеников с уже окрепшими правописными добродетелями и пороками. На рубеже I и II ступени такой момент неминуемо возникает для всех учителей СССР, преподающих в 5-й группе. Здесь, может быть, имело бы смысл учителю предпринять полный количественный и качественный учет правописных навыков, чтобы ускорить свое ознакомление с новым человеческим материалом. Но такой учет ничем не отличался бы технически от исследовательского учета, проводимого с программно-методической целью. Он должен был бы пройти по полной правописной программе и зафиксировать навыки учеников по отношению ко всем отдельным правописным трудностям. Следовательно, в этом пункте учебная цель ничем не изменяет методов учета, рассмотренных нами в предыдущем разделе.



ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА В СЕМИЛЕТКЕ

I

Основным вопросом изучения языка в семилетке является вопрос о связи языковых знаний с языковыми навыками.

Этот вопрос есть даже вопрос о самом бытии изучения языка в семилетке.

В самом деле, если разрешать этот вопрос отрицательно, т. е. считать, что усвоение языковых навыков с приобретением языковых знаний по существу дела не связано, то трудно привести серьезные аргументы против предлагавшегося уже давно, еще до революции, некоторыми методистами переноса всех теоретических занятий языком в старшие классы средней школы, причем имелись в виду бывшие 7-й и 8-й классы гимназий, т. е. по-нынешнему только 9-й год обучения. Нельзя не признать, что языковедение как наука принадлежит к числу отвлеченнейших ветвей гуманитарного знания вообще, а это последнее в свою очередь во много раз отвлеченнее знания о природе (исключая в области языковедения, может быть, только фонетику как пограничный пункт между ним и естествознанием); что наука эта во всем своем объеме, за исключением отчасти только той же фонетики, в первую голову имеет дело с данными внутреннего опыта, т. е. оказывается ближайшей соседкой логики и психологии; что в своей исторической части она тесно срастается с историей и историей литературы; что по всем этим причинам низведение ее до уровня понимания ребенка неизбежно связано, несмотря на все наши методические ухищрения, с гораздо большим уроном для ее научной сущности, чем это имеет место в области природоведения; что вообще теоретический интерес к языку, что бы ни говорили отдельные талантливые попытки привить его детям, есть явление вторичного порядка по сравнению с интересом к явлениям природы и даже к прочим явлениям общественной жизни человека (экономика, литература); что поэтому между основными устремлениями языковедения (и особенно его отвлеченнейшей части — грамматики) и основой душевного уклада ребенка всегда была, есть и будет известная контрастность, разрыв, пропасть, которая никогда не сможет быть доверху заполнена искусством педагога. А если все это так, то что кроме

традиции могло бы помешать нам отодвинуть изучение языка к тому возрасту, который наиболее к нему способен?

Напротив, если разрешать вопрос о связи языковых знаний с языковыми навыками положительно, если считать, что усвоение языковых навыков серьезно нуждается в языковых знаниях как теоретической опоре, то то же предложение мгновенно отпадает как совершенно утопическое: языковые навыки как средство к приобретению всех других навыков и знаний естественно локализируются в первых годах обучения, а с ними и их теоретическая опора — языковедение.

Как же отвечает на этот вопрос современная педагогическая мысль?

Здесь необходимо прежде всего расчленить вопрос в зависимости от состава самих навыков. Речь может идти об отношении языковых знаний к навыкам: 1) первоначального чтения и письма; 2) правописания; 3) правопроизношения; 4) так называемого «толкового» чтения (понимание, беглость, выразительность и т. д.); 5) устной литературной речи; 6) письменной литературной речи; 7) стиля. Первый член этого ряда, конечно, выпадает из нашего рассмотрения, так как методическая практика с незапамятных времен владеет способами обучения первоначальному чтению и письму без помощи систематического изучения языка и так как никто никогда еще не предполагал здесь необходимости такого изучения. Остальные далеко не все одинаково важны, одинаково разработаны в методической литературе и одинаково способны по состоянию этой литературы в настоящее время привести нас к каким-либо выводам согласительного характера. По счастью, однако, п. 2-й, как раз возбуждающий наиболее жгучий интерес в педагогической среде в данный момент, в наибольшей мере обладает всеми этими качествами, и на нем мы и сосредоточим прежде всего и главным образом свое внимание.

Всем известно, что старая методика целиком обосновывала правописное искусство на грамматике, обучая ему посредством так называемых «правил» правописания, опирающихся на положения грамматики. Антитезисом этого направления явились труды методистов, выставивших принцип накопления и повторения правильных зрительных и рукодвигательных образов слов и ассоциаций их с реальными образами (Л а й, Т о м с о н). Новограмматическая школа воспользовалась у нас в свое время этими открытиями методики, чтобы объявить грамматику самозаконной в школе и освободить ее от гнета деформирующей ее практики. Однако в настоящее время мы вступили, по-видимому, в фазис синтеза старых и новых взглядов на этот предмет. Прежде всего самый принцип автоматического внедрения в умы учащегося правильных буквенных образов слов начинает ограничиваться и частью вытесняться в современной методике принципом рационально-волевого участия пишущего

в выборе той или иной орфограммы. Затем столь свойственное недавнему прошлому ироническое отношение к «правилам правописания» все более и более сменяется признанием, что в известных областях правописания оглядка на эти правила необходима. Объективным показателем этой смены является эволюция официальных программ. В программе 1920/21 г. отделы правописания и наблюдений над языком не только выступали как отдельные части ее, но и внутренне ничем не были объединены. В программе 1924 г. отделы эти еще тоже имеются, но по содержанию уже строго параллельны друг другу. Методическая записка уже признает важность понятия о членах предложения и о сложном предложении «в целях правописания», хотя одновременно и смеется над «заучиванием орфографических правил», рекомендуя достигать приобретения навыков правильного письма «в процессе всей работы» (разумеется школьной)¹. Наконец в программе 1927 г. уже совсем нет отделов правописания и наблюдений над языком, а только слитный отдел «навыков правильного письма в связи с наблюдениями над языком». «Связь» эта осуществляется в программе столь последовательно и категорически, что не остается ни малейших сомнений в том, что составители предполагали полное использование грамматических положений для целей орфографии, а чем как не приспособлением их для этих целей являются так называемые «правила»? Эта эволюция программ не есть эволюция оторванных от школьной жизни вершителей судеб школы, а есть эволюция самой школьной жизни и школьной мысли. Здесь уместно будет дать краткий критический обзор всех возражений, которые когда-либо делались и могли бы быть сделаны против применения «правил» при обучении правописанию.

1. «Люди, усвоившие правописание, пишут не по правилам, а автоматически». Но из этого совсем не следует, что первоначально правила не были нужны. Процесс правильного письма принадлежит к процессам, называемым в физиологии «привычными», а сущность таких процессов в том и состоит, что из руководимых сознанием и организуемых на почве личного опыта и знакомства с опытом взрослых они постепенно делаются автоматическими. Мы автоматически одеваемся (франтовство не в счет), автоматически запираем и открываем замки, задвижки, краны, объезжаем встречных с правой стороны, пишем адреса на письмах в установленной форме, здороваемся и прощаемся установленными телодвижениями и словами и т. д. и т. д., и все это мы в свое время учились, и притом нередко при прямом вмешательстве взрослых, объяснявшим нам, что закрывать кран надо направо, а открывать налево, что при встрече со знакомыми надо наклонять голову и т. д. и т. д. Это были своего рода «правила» техники и социального поведения, отличавшиеся от

¹ Новые программы единой трудовой школы первой ступени, 1-й, 2-й, 3-й, 4-й годы обучения, Гиз.

правил правописания только большей наглядностью и меньшей сложностью. Даже математические процессы сложения, вычитания и т. д. и даже наиболее сложные из них — дифференцирования и интегрирования — производятся в результате постоянной практики почти автоматически, часто со смутным представлением о когда-то выученных правилах и еще чаще, к сожалению, с полным забвением рациональных основ этих правил. И именно с процессом математического действия лучше всего сравнить процесс правильного письма, так как и тут сперва была рациональная основа, затем правило и, наконец, автоматизм.

2. «Правила правописания всегда очень сложны и содержат очень много условий одновременно; так как удержать все их в голове нет возможности, а забвение хотя бы одного из них неминуемо влечет за собой ошибку, то писание «по правилам» чаще должно приводить к ошибке, чем к верному письму; так, ученик, выучивший правило о том, что в окончании творительного единственного прилагательных пишется *ым, им*, а предложного единственного — *ом, ем*, но забывший, что дело идет именно о прилагательном, может написать *стулым* вместо *стулом*; забывший, что дело идет об единственном числе, может написать *добром людям* вместо *добрым* и т. д.» В этом крайне парадоксальном возражении правила предполагаются как механический конгломерат условий, а не как живые ассоциативные целые, усваиваемые именно в этой целостности и в системе всего языка и всего правописания. Рассуждение это похоже на следующее: житель большого города никогда не сможет безошибочно воспользоваться трамваем для передвижения из одного нужного ему пункта города в другой, так как для этого необходимо запомнить огромное количество условий: где сесть, с какой стороны сесть, какой номер выбрать (иногда из десятка номеров), какой билет потребовать, наконец где и с какой стороны выйти, причем в случае пересадки в пути условия удваиваются в числе, а в наиболее крупных центрах осложняются еще выбором одного из средств передвижения (трамвай, автобус, метро и т. д.). И тем не менее каждый турист знает, что, просидевши 2 часа над планом Парижа и над расписанием путей сообщения в нем, он сможет свободно, без расспросов, пользоваться всеми этими путями, хотя бы он и очутился в Париже впервые. И это потому, что и план и расписание улягутся в его голове в систему, а не будут конгломератом механически низанных друг на друга фактов. Грамматическая же система языка и применившееся к ней в той или иной мере правописание являются, конечно, гораздо более стройным единством, чем план города в сочетании с трамвайным расписанием.

3. «Правописание наше включает в себе огромное количество фактов, не обслуживаемых никакими правилами (как *баран, собака*), и опыт показывает, что эти факты все же усваиваются. Французское и английское правописание уже на 9/10 со-

стоит из таких фактов, и однако выучиваются же французы и англичане писать правильно». Но это возражение доказывает только, что обучение по правилам не есть единственный способ обучения правописанию, чего в настоящее время ни один здравомыслящий методист и не стал бы утверждать. Установить же полную бесполезность правил на почве этого возражения можно было бы, только показав путем статистического обследования, что усвоение орфограмм, не обслуживаемых правилами, идет при равных условиях затраты времени на него столь же быстрым темпом, с тем же процентом достижения и с той же прочностью получаемого навыка, как и усвоение орфограмм, обслуживаемых ими. Пока это не показано (а есть основание предполагать, что это никогда и не сможет быть показано, так как непосредственный опыт учителей как раз говорит за большую медленность и трудность усвоения орфограмм, не обслуживаемых правилами), возражение это бьет мимо цели. Что касается французской и английской школы, то, конечно, невозможно экспериментально создать равенство ее во всех прочих условиях с русской, так что само по себе сравнение величин времени, затраченного ими и нами на обучение правописанию, еще ничего не говорило бы. Не без значения все же кажется нам тот факт, что именно французская и английская школа тратит колоссальное количество времени на обучение правописанию и что нигде мы не встречали столь частых рецидивов орфографической безграмотности у взрослых, как именно во Франции и Англии. Укажем, наконец, на общепризнанный факт огромной разгрузки наших орфографических мучений недавней реформой правописания и спросим себя: какой из двух «столпов» этой реформы больше нас разгрузил — устранение *ъ* или устранение *ѣ*? Двух ответов на этот вопрос быть не может. А между тем количественно употребление *ѣ* было, может быть, даже и не реже, чем *ъ* (во всех мягких прилагательных в имен. ед. мужского рода и в имен. множ.). Но *ъ* усваивалось с огромной затратой времени, а *ѣ* — шутя. И объяснить это можно только тем, что первое не обслуживалось на добрую половину случаев правилами, а второе обслуживалось (правда, еще при этом исключительно легким, простым и одним только правилом).

4. «Есть ученики, не знающие совершенно правил, но пишущие правильно». Возражение это отмечается простым указанием на то, что правописание — искусство. А во всяком искусстве возможны чисто интуитивные достижения. Немало есть музыкантов-самоучек, играющих без нот, «по слуху», даже транспонирующих слышанное в другой тон, с оркестра на рояль и т. д. И никому еще в голову не приходило отрицать на этом основании пользу знания нот и теории музыки.

5. «Есть ученики, наоборот, прекрасно знающие и понимающие правила, но пишущие безграмотно». Возражение это упу-

скает из виду, что обучение «по правилам» отнюдь не состоит из одного только внедрения правил в сознание и память учащегося. Само собой разумеется, что надо учить и процессу применения правил к практике, и это достигается путем сложной системы упражнений, задач и т. д. И, конечно, лица, грамматически одаренные, но орфографически как раз бездарные (напр., чисто слуховой тип при общей способности к отвлеченному мышлению), окажут как раз наибольшее препятствий учителю в этой второй части его работы над правилами и наименьше препятствий в первой части. Но это не вина правил самих по себе.

6. «Обучение по правилам требует (как это только что выяснено) специальной тренировки в применении их, а эта последняя ведет к искусственному тексту, насыщенному соответствующими языковыми фактами, чем наносится ущерб нормальному речевому и общему развитию ребенка». Но, во-первых, обучение по правилам не неизбежно связано с искусственным текстом, а только требует его для своего наилучшего осуществления. Тренироваться в применении правила можно (хотя это с нашей точки зрения и менее желательно) и на любом литературном тексте, увеличивая соответственно лишь его объем. Во-вторых, это возражение выходит из пределов методики правописания и указывает лишь на минусы этого метода для других отделов русского языка. Но в таких случаях всегда все минусы должны быть сбалансированы со всеми плюсами, и только цифра конечного дефицита могла бы оправдать возражение. Однако вряд ли кто-либо когда-либо смог бы здесь вывести эту цифру. В-третьих, и это самое главное, без специально подобранного текста не обходится, как это показывают первоначальные книжки по правописанию, и мнемонико-автоматический метод, так как и он требует систематизации материала. Если бы когда-нибудь был написан учебник для той части нашего правописания, которая не обслуживается правилами, то в нем пришлось бы обучать орфограммам так, как обучают словам при преподавании иностранного языка, т. е. вводя с каждым уроком определенное количество орфограмм и не переходя к новым орфограммам до полного усвоения предыдущих (замечательно, что такого рода учебник, диктуемый самым существом дела в этой стороне правописания, никогда и никем еще, насколько нам известно, не был написан). А это опять-таки требовало бы специального текста (вспомним текст, с которого начинается изучение языков в школах Берлица). Кроме того, без экспериментального речевого материала немислимы и какие-либо наблюдения над языком, как это будет ниже выяснено. Следовательно, перед нами здесь такого рода минус (если только признавать его минусом, что тоже еще спорно), мечтать об устранении которого было бы совершенно утопично.

Таким образом, как видит читатель, все возражения против «правил» легко опрокидываются контрвозражениями. Это уже

само по себе, принимая во внимание многовековое их бытие в школе, заставляет относиться к вопросу более осторожно. Но есть, разумеется, и положительные аргументы в пользу правил. Важнейший из них — выигрыш времени. Возьмем, напр., хотя бы то же правило об *і* в дореволюционной орфографии и представим себе, что какой-либо учитель старого времени захотел бы (по капризу или экспериментально) выучить учеников правильно употреблять эту букву, не давая правила. Что произошло бы? Можно с уверенностью сказать, что прежде всего процесс усвоения соответствующих орфограмм страшно замедлился бы, и «ошибки на *і*» заняли бы столь же почетное место во всех классах гимназии, как и «ошибки на *ь*» (фактически ошибки на *і* исчезали в первую очередь и уже у первоклассников были немислимы). Далее можно думать, что в случаях, поддержанных грамматическими ассоциациями (хотя бы подсознательными), эти ошибки исчезли бы раньше и некоторое время ученики писали бы *синій, синіе, чтеніе, вчтеніи*, но еще *прием, приурочивать, влияние, миллион*. Из этих случаев слова с приставкой *при* усвоены были бы опять-таки раньше, чем слова без всякой грамматической аналогии, и такие ошибки, как *миллион* (рядом, конечно, с обратного типа ошибками: *старіна, мілый*), дотянулись бы, вероятно, до университета (ср. судьбу ошибок на коренное *ь*). В отдельных случаях отдельные ученики сами открывали бы закон употребления *і*, и эти ученики уже не делали бы ошибок на эту букву, а если бы поделились этим открытием со всем классом, то и весь класс перестал бы их делать (нам известно из практики такого рода открытие учеником-малороссом соответствия между буквой *ь* и украинским звуком *і*, не исчезающим в косвенных падежах: *льс — ліс, льса — лісу*, и т. д. в отличие от *печь — піч, печи — пичи* — открытие, благодаря которому этот новый Колумб почти не делал ошибок на коренное *ь*). Но это уже было бы обучением по правилам, только скрытым учителем и открытым под давлением горькой нужды самими учениками. Мы нарочно избрали в качестве примера это простейшее правило, так как на нем ярче всего выступает суть дела: всякая ориентация на правило есть рационализация процесса усвоения правильного письма. И если ко всякому труду мы должны подходить, как это теперь поставлено во главу угла, с планом максимальной его рационализации, то почему только учиться писать мы должны так же, как учатся птицы петь; волки — задирать овец и т. д. (т. е., в сущности, либо совсем не учиться, либо учиться исключительно показом)? Нам могут возразить, что не все правила так просты, так широки в охвате орфографических фактов и так свободны от исключений¹. Но это возражение не

¹ Такие слова, как *семиугольный, пятиэтажный* и т. д., и по старой орфографии писались, как известно, через *и*, и написание их через *і* встречалось иногда и в старших классах. Но случаи эти количественно тонули в море орфограмм с *і*.

опровергает самого метода, а только его с известной стороны ограничивает. Рядом с рационализацией всякого дела всегда возможна карикатурная его рационализация, по сравнению с которой просто, «не мудрствующее лукаво», чисто зоологическое выполнение работы может оказаться предпочтительным (ср. бумажную рационализацию сельского хозяйства у помещика Кочкарева во 2-й части «Мертвых душ»). Но это не есть возражение против рационализации. Может быть заучивание всех слов на коренное *ѣ* в дореволюционной школе и не было целесообразно (хотя нужно заметить, что наиболее обездоленные природой в орфографическом отношении ученики всегда сами инстинктивно тянулись даже к этому суррогату «правила»). Но из этого не следует, что правило об употреблении *ѣ* в окончании предложного падежа не было целесообразно. Несомненно, есть какой-то предел сложности и трудности правила, за которым обучение «по правилу» делается менее целесообразным, чем обучение зрительно-руководительное. Но это, повторяем, лишь корректив к методу «правил», а не возражение по существу.

Итак, необходимость руководствоваться при первоначальном усвоении правописания орфографическими правилами, целиком базирующимися на грамматических (или, как в нашем основном примере, фонетических) соотношениях языковой системы, категорически-императивно относит начало изучения этой системы к первому году трудной школы. Само собой разумеется, что самых методов этого изучения это ни в какой мере не предопределяет. Обучение правописанию «по правилам» отнюдь не предполагает непременно догматического преподнесения ребенку этих правил, а тем менее тех языковых положений, с которыми эти правила соотносятся. Напротив, учитывая все те же «антидетские» свойства языковедения, о которых было сказано в начале статьи, мы должны сказать, что чем больше будет заинтересован ребенок в деле изучения языка, тем меньшую психическую травму причинит ему это диктуемое необходимостью привитие чужеродных элементов к его психике. А заинтересован он, разумеется, будет тем больше, чем больше сам будет участвовать в этом изучении. Пусть интерес к грамматике искусственен, несвоевременно привит учителем и т. д. Но все-таки раз уж грамматика нужна, то пусть лучше будет хоть такой интерес, чем отсутствие всякого интереса. Если выводить законы языка из языковых данных ребенку трудно, то заучивать эти законы, данные откуда-то сверху, для него уж прямо мучительно.

Впрочем, последнее замечание требует оговорки. Опыт показывает, что фанатическое применение активно-трудового метода ведет к тому же краху, что и всякий фанатизм. Нельзя забывать, что всякое «открытие» требует времени. Современному ребенку некогда открывать все Америки. Если и признать, что эвристический элемент по вышеизложенным соображениям в

изучении родного языка должен играть немалую роль, то все же и здесь для него есть определенный предел. Кое-что непременно должно даваться сверху, так как иначе ученик не успеет пройти в школьные годы курс правописания. А если вспомнить, что само правописание есть не более как средство для всего дальнейшего и что наблюдения над языком являются таким образом на ранней стадии обучения лишь средством к средству, если учесть, кроме того, что самый путь наблюдений над языком избирается нами ради выигрыша времени по сравнению с мнемонико-автоматическим путем, то невольно является желание еще более «нажать» на эту сторону дела в направлении к догматизму. Начертить конкретные границы между вмешательством учителя и самостоятельностью ученика в рамках данной статьи, конечно, невозможно. Но нам кажется, что можно вообще определить их так: догматизм возможен и необходим до той меры, в какой он уже начинает убивать интерес к делу.

Не меньшим фанатизмом и педантизмом было бы и стремление провести все наблюдения над языком в их чистом виде, без всякой примеси эксперимента. Опыт трех вышедших пока учебников лабораторно-хрестоматийного типа (автора этих строк, Фридлянд и Шалыт и Ушакова, Смирновой и Щепетовой), равно как и одного дореволюционного учебника того же типа («Русский язык» Новиковой), показывает, что наблюдения над языком неразлучны с экспериментом. Так, наблюдая на каком-нибудь тексте формы времени глагола, мы естественно не только сопоставляем формы разных времен данного текста друг с другом, но и образуем к каждой форме две других, с ней соотносительных (напр.: *я пригласил вас, господа, для того, чтобы сообщить вам пренеприятное известие — я приглашаю вас, господа... — я буду приглашать вас, господа...*), и заставляем ученика на этом сопоставлении всех трех форм от одного и того же глагола вскрыть значения времен. Это обычно называется «наблюдением», но в сущности это уже эксперимент, так как здесь производится намеренное изменение фактического явления речи для целей изучения. В некоторых случаях экспериментирование идет еще дальше, создавая факты, в языке совсем отсутствующие. Так, разъясняя согласование прилагательного с существительным, мы обычно спрашиваем: можно ли сказать «*добрый ночь*», «*зеленая дуб*» и т. д.? Всякий педагог знает, что такое экспериментирование не только экономит время, но и дает гораздо более яркую картину данного явления уму ученика, чем какую может дать чистое наблюдение. И однако нам приходилось слышать протесты против такого экспериментирования во имя все той же святой «естественности» и опасения, как бы это не испортило речи учащихся. Но нам думается, что ни один русский ребенок не начнет говорить «зеленая дуб» до тех пор, пока окружающая его языковая среда не начнет так говорить, и анало-

гия с так называемой к а к о г р а ф и е й не имеет здесь никакого применения. Что же касается принципа благоговейного отношения к авторскому тексту, то он нам кажется в этих случаях доведенным до идолопоклонства.

От связи языковых знаний с навыками правописания перейдем прямо к связи их с навыками устной и письменной литературной речи (пп. 3-й и 4-й нашей программы оставляем в стороне, так как связи этого рода частью менее глубоки, частью обусловливаются связями с литературной речью). Здесь уже нам не придется апеллировать к официальным программам (в которых эти навыки с языковым знанием совсем не связаны) и к мнению большинства, а придется отстаивать свою собственную позицию, отчасти даже вразрез с большинством. Вопрос этот вообще гораздо более спорен, чем предыдущий. По большей части самая задача развития литературной речи прячется под более общим термином простого «развития речи», чем она, несомненно, сильно затемняется. Преодоление природной застенчивости, практика «говоренья» и «писанья», «развязывание» языка и пера — вот как несложно представляется нередко педагогам эта задача. «Расскажите о том-то и том-то», «напишите то-то и то-то» — вот обычная форма упражнений в «развитии речи» (кроме самых ранних лет обучения, где практика более разнообразна). Что всякое грамматическое упражнение есть тем самым упражнение в развитии речи, это немногими признается и многими оспаривается. А между тем, по нашему глубочайшему убеждению, это именно так. Все дело в том, что, подменяя «развитие литературной речи» простым «развитием речи», методисты роняют ядро вопроса, оставляя одну его шелуху. Если бы литературная речь коренным образом не отличалась от народной, то и самой задачи «развития речи» перед школой не стояло бы, так как речь ребенка нормально развивается от общения с языковой средой, и никакого педагогического вмешательства этот процесс сам по себе не требует. Далее, если видеть все отличия литературной речи от народной в отсутствии диалектизмов, как это делают многие педагоги, то услуги грамматики (равно как и систематического изучения словарной стороны языка) опять-таки не понадобятся: диалектизмы легко устраняются живым примером учителя и правильно говорящих учеников, влиянием книги и т. д., т. е. все тем же воздействием организуемой учителем языковой среды. Но дело-то все в том, что литературный язык есть не только язык образованных классов, а есть прежде всего язык самой литературы и науки. Ребенок, выросший в интеллигентской среде, говорит абсолютно без диалектических примесей, но владеет ли он литературным языком? По нашему мнению — лишь постольку, поскольку он верно понимает все читаемое (не только в художественной, но и в научной и публицистической области), поскольку он способен сделать грамотно доклад, написать сочинение, не искажая ли-

тературных форм и т. д. Короче говоря, о б и х о д н а я речь, речь детской площадки, спальни, кухни, огорода и т. д. не есть еще литературная речь в полном смысле этого слова, хотя бы в ней и не было диалектической примеси. В ней нет основных признаков литературной речи: богатства словаря и сложности синтаксиса. Если мы условимся именно так понимать термин «литературная речь», то задача развития ее неизмеримо осложнится. Между литературным наречием каждого языка и его народными наречиями в этих двух пунктах — глубочайшая пропасть, а между всеми литературными наречиями всех языков земного шара полное сходство. Именно потому-то и изучается везде в школе так пристально «родной язык», а не потому, что он фонетически и морфологически отличается от диалектов. Усложненный язык как орган усложненной мысли — вот на что должно устремляться так называемое «развитие речи», и это влечет за собой неисчислимы последствия. Прежде всего все, что повышает момент сознательности в отношении ученика к языку своему и своей среды, повышает и его потенцию в деле овладения литературным языком. А так как всякое грамматическое наблюдение и упражнение есть работа именно над переводом подсознательных языковых представлений в сознательные, то оно и является, как выше сказано, «тем самым» упражнением в развитии речи (то же, конечно, относится и к лексическим наблюдениям и упражнениям). Далее, сложность литературного синтаксиса и невозможность здесь живого языкового воздействия (потому что многоэтажными книжными периодами мы все-таки никогда не говорим, мы только пишем ими и читаем их) неотступно требуют грамматической помощи. Программы отмечают необходимость знакомства со строем сложного предложения для расстановки знаков препинания. Но что такое правильная расстановка знаков препинания внутри сложного предложения, как не свидетельство о том, что писавший правильно разобрался в том, что написал? Ведь знаки препинания хотя и условны, но совсем не в том смысле, как буквенная орфография. Они теснейшим образом связаны с логико-психологической и синтаксической стороной речи (по большей части через интонацию, как их внешнее проявление). Школа учит знакам препинания и думает, что для этого необходимо учить синтаксису. Но с равным правом можно было бы утверждать, что, для того чтобы научиться литературному синтаксису, надо научиться знакам препинания. Это одно и то же. И то и другое достигается одним цельным процессом грамматического анализа. Пользы грамматических занятий для овладения литературной речью обыкновенно не замечают потому, что она маскируется более наглядной пользой — орфографической, ставимой к тому же обычно как единственная цель изучения. Мы уже не говорим о тех специальных особенностях литературного

синтаксиса, которые легко укладываются в грамматические формулировки (напр., необходимость общего подлежащего при деепричастии, необходимость согласовать постпозитивное обособленное прилагательное с предшествующим ему существительным, от чего обиходная речь свободна, так как она совсем не употребляет таких прилагательных, и т. д.). Тут опять у педагога выбор между обучением языку, «как птицы поют», и рационализацией. И выигрыш времени, приносимый последней, тот же.

Вопрос об отношении изучения языка к навыкам стиля наименее разработан в литературе, как и вопрос о самих навыках этого рода. Но сама природа речевого стиля, как целевого и пользования определенных свойств языка, говорит за то, что предварительно необходимо знакомство с этими свойствами, т. е. изучение языка.

Итак, основной вопрос изучения языка в школе, именно вопрос о связи этого изучения с достижением языковых навыков, решается нами положительно: для важнейших языковых навыков языковые знания не только просто полезны, а и прямо необходимы, как для навыков математических вычислений математические знания. Это определяет наше отношение к мечте неограмматистов о «чистой» грамматике, о переносе грамматики в старшие классы и т. д. Как это ни горестно нашему собственному лингвистическому сердцу, мы сознательно отсылаем новую, реформированную грамматику на то же место, на котором долгие века пребывала в школе и традиционная грамматика,— на место служанки, только уже не служанки одного правописания, а служанки всех языковых навыков, вместе взятых. Мы не только не освобождаем ее от ее службы, но, напротив, нагружаем ее целым рядом новых обязанностей.

Упоминание о реформированной грамматике приводит нас к другому основному вопросу изучения языка в школе, вопросу о том, что преподавать в области грамматики. Разросшиеся размеры статьи заставляют нас перенести обсуждение этого вопроса в следующую главу.

II

В настоящее время, когда учебники старого типа более не пропускаются ГУСом, не может быть речи о возврате к традиционной грамматике. Но остается вопрос, какую же из двух новых грамматик принять: формальную или так называемую «ультраформальную»?¹ Для правильного ответа на этот вопрос

¹ См. А. Стремнин, Неограмматическое направление и школьная действительность («Родн. яз. в шк.», кн. 1-я (2), 1919—1922). В настоящей статье под «ультраформалистами» разумеются следующие авторы: Е. Ф. Буд-

необходимо учесть следующие данные: 1) место «ультраформального» направления во всей научно-грамматической литературе, 2) сущность его отличий от всех остальных школ и направлений в этой литературе, 3) значение этих отличий для практических потребностей школы. По первому пункту не следует упускать из вида, что спор между «формалистами» и «ультраформалистами» есть, так сказать, «домашний», чисто русский спор, который был бы совершенно непонятен европейским лингвистам. Он объясняется исключительно местными историческими условиями: огромностью влияния в русской науке основоположника «формального» направления Ф. Ф. Фортунатова, недоговоренностью некоторых его положений, намеренно заостренным противопоставлением их положениям школьной грамматики и т. д. Поясним это на конкретном примере. «Ультраформалисты» резко отрицают предметность как внутреннюю сущность категории существительного и видят яркий пример ненаучности школьной грамматики именно в том, что она эту предметность целиком признает. «Формалисты» признают ту же предметность, но признают как-то сдержанно, боязливо, порой даже просто замалчивают ее (ср. Николай Дурново, Повторительный курс грамматики русского языка, вып. I, стр. 58, и проф. Д. Н. Ушаков, Русский язык. Краткое систематическое руководство по грамматике, правописанию и произношению, стр. 130)¹. Если замыкаться в пределы этих двух научно-грамматических направлений, то легко может создаться представление, что ультраформалисты решительнее ополчаются против вековой лжи школьной грамматики, чем формалисты, что у формалистов просто не хватает в этом отношении «характера» и что, следовательно, ультраформальное направление в этом пункте «научнее» формального. Но все дело в том, что и сам формализм-то, понимаемый в этом узком смысле слова, в смысле движения, исходящего от Фортунатова, не смеет отождествляться с наукой во всем ее объеме. Не только на Западе никогда ни одному лингвисту не приходило в голову сомневаться в предметности существительных, но и у нас в России ни одному из представителей двух других крупнейших научных школ — Потебни и Бодуэна де Куртене, не приходило это в голову. А между тем не кто иной, как Потебня, начал у нас борьбу с «логической» грамматикой! Почему же Фортунатов (если даже считать, что он отрицал предметность, что неверно, см. выноску), Дурново, Ушаков и др. «научнее» в этом пункте, чем По-

де, М. Н. Петерсон, А. И. Павлович, С. И. Абакумов, А. В. Миртов. Впрочем, некоторые из них в последнее время стали уже отходить от этой позиции.

¹ Сам Фортунатов отчетливо признавал предметность; см. цитату из его литографированного курса в статье «Как вести занятия по синтаксису и стилистике в школах взрослых».

тебня, Бодуэн де Куртене, Щерба, Богородицкий, Булаховский, не говоря уже о всех западных лингвистах? Нужно признаться, что неразработанность общих вопросов языковедения так еще велика, что сами представители отдельных школ в пылу споров впадают иной раз в этот грех: объявляют все другие решения вопроса, кроме предлагаемого их научной школой или ими самими, «ненаучными». Но школьная практика не должна втягиваться в эти распри. Для школы здесь есть только два пути: 1) путь компромисса между отдельными научными течениями, конечно, не механического, а систематически и продуманно объединяющего эти течения,— это путь очень трудный и 2) путь следования одному какому-нибудь, достаточно авторитетно заявившему себя в литературе течению,— это путь более легкий и при данном положении нашей науки вполне допустимый. Оба пути приводят нас к выводу, что не только ультраформализм, но и самый формализм, понимаемый как отдельное направление лингвистической мысли, не могут быть для школы обязательными. Преподавание должно быть научным — и только. Если мы выше формулировали вопрос как дилемму: «формализм или ультраформализм?», то только потому, что мы пошли навстречу укоренившемуся словоупотреблению педагогической среды, где «формальное» понимается как синоним «научного» (Потебня, напр., называется нередко основателем «формального» направления, несмотря на полную контрастность его с Фортунатовым). Как бы то ни было, но ультраформализм оказывается лишь одним из многих претендентов на школу, претендентов, объективно совершенно равноправных. Каковы же особенности этого претендента и чем он лучше или хуже других для школы? Воздерживаясь здесь по условиям места от анализа положительных примет ультраформализма и в связи с этим отказываясь наотрез от какой-либо научной оценки этого направления, мы должны отметить три его существеннейшие отрицательные приметы. 1) Он не признает общих единых формальных значений за теми грамматическими категориями, которые образуют части речи. Так, существительные обозначают для него не только предметы, но и качества, действия, состояния, количество, вопрос, отношение, время; прилагательные — не только качество, но и действие, состояние, порядок, вопрос, отношение¹. Соответственно и определения этим категориям даются обычно чисто внешние: такая-то часть речи есть слово, изменяющееся так-то и так-то или имеющее такие-то и такие-то формы. Другими словами, самая эта общность изменения или общность форм в известной группе слов не считается выразителем какого-либо единства в значениях, а считается как бы чисто звуковым фак-

¹ М. Н. Петерсон, Русский язык. Пособие для преподавателя, стр. 30—31.

том¹. Значения же устанавливаются многообразные в явной связи с лексикой (см. выше). 2) Он не признает явления зависимости одних слов от других и одних словосочетаний от других. Все или во всяком случае очень многие синтаксические отношения для него абсолютно равны и обоюдны, т. е. в каждой паре соотносящихся один элемент всегда совершенно так же относится к другому, как и тот к нему: в сочетании, напр., *белый снег* слово *белый* так же относится к слову *снег*, как и слово *снег* к слову *белый*, в сочетании *назвался груздем — полезай в кузов* первая половина так же относится к второй, как и вторая к первой. Соответственно он оказывается вынужден отвергнуть и согласование (потому что здесь различаются согласующийся элемент и элемент, вызывающий согласование), и управление (потому что здесь различаются управляющий и управляемый элементы), и примыкание (потому что здесь различаются примыкающий элемент и тот, к которому примыкает другой элемент), и признать только, что отношение «между словами» (отнюдь не одного слова к другому!) может выражаться такими-то и такими-то средствами². Подчинение предложений друг другу тем самым тоже исключено для него. 3) Он не признает предикации и основанного на ней понятия предложения. Отношения между выделенными словами в сочетаниях: *осетин-извозчик привез меня на пристань* и *этот осетин—извозчик* или в сочетаниях: *У него каменный дом* и *Его дом—каменный* для него абсолютно одинаковы. Рассмотрим теперь, как каждая из этих примет, независимо от ее научной ценности, относится к потребностям школы. Начнем с конца. Нужно ли школе «предложение»? Для пунктуации оно безусловно необходимо. Как известно, внутри сложного предложения запятые ставятся не по интонационным признакам, а по признаку членения на те отрезки, которые называются «предложениями». Следовательно, ученик должен научиться быстро и планомерно находить эти пограничные пункты внутри сложных предложений независимо от интонации и даже иногда вопреки ей. Нам могут возразить, что ультраформализм признает предложения как «интонационные единства»³. Но дело в том, что тех частей сложного предложения, которые принято называть предложениями, он, конечно, такими единствами не считает (что и справедливо). Для него все стихотворение «Когда волнуется

¹ Так как ультраформализм остается при этом верен завету Фортунатова о том, что в каждой форме есть элемент и звука и значения, то есть основание предполагать, что значения частей речи как таковых не просто отрицаются ими, а признаются неопределимыми.

² В наиболее чистом виде такой взгляд проведен у М. Н. Петерсона. Остальные ультраформалисты признают зависимость при управлении и примыкании, но не признают ее при согласовании, где они видят лишь параллельные, взаимно сосуществующие внешние изменения слов.

³ Сравн. М. Н. Петерсон, Очерк синтаксиса русского языка, стр. 123 и сл.

желтеющая нива» явится одним «предложением». Другими словами, его «предложение» есть то, что всегда и всюду называется фразой. А концы фраз как раз вполне отчетливо слышны в голосе, и здесь как раз грамматическая помощь для пунктуации не нужна. Стало быть, своим «предложением» ультраформализм дает правописанию то, что ему не нужно, а отрицанием общепринятого предложения отнимает у него то, что ему до за-резу нужно. Можно было бы еще возразить, что отрицание предикации не равно отрицанию предложения, так как у предложения есть еще другой признак, более общий и, может быть, даже более простой и более удобный для школы: последовательность синтаксических связей между словами. Там, где внутри сложного предложения принято видеть границы между «предложениями», там связи согласования, управления и примыкания разрываются (единственным исключением являются придаточные со словами *который* и *какой*, но исключение это все же лишь частичное, так как условия согласования этих слов здесь все же не те, что внутри предложения, и связующая сила его значительно ослаблена). Таким образом, если определить предложение как «ряд слов, последовательно связанных синтаксически друг с другом», то в подавляющем большинстве случаев опора для запятых между частями сложного предложения будет дана и без предикации (останутся за бортом только однословные части вроде: *Известие, что пожар, не оправдалось*). Но вот беда: именно этой последовательности-то связей ультраформализм (по крайней мере в своем наиболее последовательном выражении, у М. Н. Петерсона) и не признает. Ведь если бы он ее признавал, то он неминуемо пришел бы к тому, что в более чем двухсловных сочетаниях связь слов «между собой» осуществляется не в порядке простого взаимоотношения каждых двух элементов, а в порядке отношения одного элемента к другому, этого другого к третьему, этого третьего к четвертому и т. д. (сравн. «пары слов» в «Нашем языке» в их последовательной связи). А это и была бы отрицаемая им зависимость с исходным пунктом ее в виде подлежащего или, в известных случаях, сказуемого. Следовательно, и этим путем построить понятие предложения на ультраформальной почве нельзя, и это роковым образом делает его нежизнеспособным для школы. Кроме того, что касается понятия зависимости, дело не в одной пунктуации. Анализ хода синтаксических связей нужен и для самого понимания сложных построений литературной речи (сравн. сказанное в первой части статьи), т. е. тут замешано уже и развитие литературной речи и мысли. Возьмите двуступище у В. Кириллова: *Я вижу сады и селенья, красивых, свободных людей...* («Мечты голубые»). Запятая после слова *селенья* показывает, что *людей* — винительный падеж и что зависимость направлена по парам: вижу сады, вижу селенья, вижу людей и т. д. Но это она показы-

вает лишь грамотному человеку. Человек же, еще только обучающийся грамоте, легко может понять это предложение, несмотря на запятую, как: *Я вижу сады и селенья красивых, свободных людей* (т. е. сады и селенья, принадлежащие красивым и свободным людям), тем более, что стиховая граница делает остановку после *селенья* всё равно обязательной. При таком понимании зависимость протекает так: вижу сады, вижу селенья, сады и селенья людей и т. д. Самое наличие запятой здесь может быть объяснено ученику только на почве анализа хода зависимости, и проконтролировать понимание ученика тоже можно, только заставив его проанализировать ход зависимости. Еще ярче и резче это сказывается в ходе зависимости предложений друг от друга. *Он сказал, что задаст мне несколько вопросов, чтобы испытать меня.* Это может иметь два смысла: 1) он будет задавать вопросы для испытания меня, 2) он сделал самое предупреждение о вопросах для испытания меня, а вопросов-то, может быть, и не собирался задавать. В первом случае ход зависимости последовательный: 2-е предложение зависит от 1-го, 3-е — от 2-го (*сказал, что задаст вопросы; задаст вопросы, чтобы испытать*). Во втором случае и 2-е и 3-е одинаково зависят от первого (*сказал, что задаст вопросы; сказал, чтобы испытать*). Конечно, контекст всегда более или менее определяет смысл. Но ведь контекст пишется для абсолютно грамотного читателя. А как учителю удостоверить, что ученик оказался на высоте контекста? Только проделавши силами самого ученика или с той или иной помощью учителя анализ хода зависимости предложений друг от друга (делать ли это путем вопросов или тем путем, который выше дан, мы здесь не решаем). И если не удовлетворяться исключительно конкретной, «чутьевой» проработкой данного анализа и попытаться дать ему хоть какую-нибудь обобщающую грамматическую формулировку (а это позволит в дальнейшем ускорять подобного рода объяснения), то единственно возможной формулировкой явится понятие хода зависимости, ультраформализмом отрицаемое. Последний наш пример интересен еще тем, что тут даже и правильная расстановка знаков препинания не гарантирует верности понимания. Тут надо не только различить три предложения, но и различить, как кое от какого зависит. Все это показывает, что это второе «отрицание» у ультраформалистов, отрицание зависимости, для школы еще горше отрицания предложения. Без анализа зависимости она не сможет учить своих питомцев думать на литературном языке. Переходим к третьему отрицанию (поставленному выше первым) — к отрицанию формальных значений у частей речи. Само по себе оно не так катастрофично для школы, как два предыдущих. Опыт первых двух частей «Нашего языка» и учебников, от него зависящих, показал, что можно научить детей различать части речи, ни словом и ни намеком не коснув-

шись того, что такое эти части речи (ибо нельзя же в самом деле считать хоть каким-нибудь разъяснением дела замену икса игреком, т. е. определение существительного как слова, изменяющегося по падежам, прилагательного как слова, изменяющегося по родам, и т. д.). Дети чутьем схватывают внутреннюю разницу между частями речи, и занятия не складываются так схоластично, как можно было бы этого ожидать от чисто звукового подхода к делу. Однако нельзя же отрицать, что если бы в один прекрасный день наша методическая наука нашла способ в доступной для детей форме объяснить им значения частей речи, это было бы сущим благодеянием. Не только сознательность в отношении этих категорий повысилась бы, но и убыстрилось бы самое усвоение их, так как наметились бы предварительно общие ориентировочные линии для этого усвоения. Одно дело накапливать факт за фактом без всякой общей идеи и потом узнавать от учителя, что такая-то сумма фактов называется «существительным», такая-то — «прилагательным» и т. д., и другое дело — разделить с самого начала все факты по основным признакам на основные группы и затем изучать частные отличия внутри каждой группы. Второй путь не только живее и интереснее, но и продуктивнее, так как частные отличия гораздо легче и быстрее ухватываются при свете общей идеи. При изучении систематики растений, напр., было бы странно переходить просто от цветка к цветку, сравнивая каждый вид с предыдущим и накапливая эти сравнения до бесконечности. Тут дается сперва на нескольких образцах общее понятие о цветке и его частях — пыльниках, пестике и т. д., и затем уже сравнение отдельных видов производится на почве этих общих понятий. То же и при всяком изучении. Таким образом, проблема доведения значений частей речи до уровня детского понимания есть живейшая и основная проблема методики грамматики. А ультраформализм должен ее отрицать, так как он самые значения эти отрицает. Далее, есть основания думать, что и при современном положении вопроса в методике нашлись бы средства где-то в пределах курса трудовой школы (быть может, только в самом конце ее) раскрыть ученику этот великий икс всего его грамматического курса (ср. нашу попытку в 3-й ч. «Нашего языка»). А ультраформализм и это запрещает, так как не видит самого икса. При таком положении преподавание грамматики неизбежно делается по существу сугубо догматическим, едва ли не более даже догматическим, чем в старой школе, несмотря на весь внешний аппарат лабораторности. В самом деле, ученик до конца учебных дней своих так и не узнает самого главного: почему ему велено было в свое время такие-то 99 форм отнести в одну рубрику, такие-то 72 — в другую и т. д. Правда, нечто похожее на обоснование этого распределения дается уже в учебниках I ступени при помощи указания на зависимость форм одного разряда от форм другого (например, прилагательных от

существительных). Но, во-первых, указание это невозможно при отрицании самой зависимости (см. выше), а во-вторых, оно в сущности не разъясняет дела. Ведь косвенные падежи существительных тоже з а в и с и м ы. Почему же одна самостоятельная рубрика (именительный падеж существительных) и известный ряд несамостоятельных (косвенные падежи существительных) объединяются в одну грамматическую группу, а другой ряд несамостоятельных (все падежи прилагательных) — в другую? По какому признаку это производится? Ультраформализм, отметая подобный вопрос, неизбежно вводит скрытый догматизм в преподавание грамматики, а скрытый враг всегда опаснее явного. Мы знаем, что нам укажут всё на то же спасительное чутье и скажут: «Дети это прекрасно чувствуют». Но ведь и в старой школе дети чутьем побеждали все несообразности старой грамматики, ведь нельзя по чистой совести сказать, что они ее только зубрили и ничего в ней не понимали. Чутье и там все выравнивало, все исправляло и разъясняло. И если мы сведем и сейчас всё к чутью, то не напомним ли это несколько «разбитого корыта»? В чем же тогда выразится методический прогресс?

Итак, среди существующих научных течений ультраформализм по отношению к школе занимает совершенно особое положение. Именно, он находится в непримиримом противоречии с ее потребностями. Это вполне определяет отношение к нему учителя. Раз учитель при данном состоянии нашей науки вправе выбирать ту или иную систему, он должен прежде всего, как бы он ни расценивал ультраформализм с чисто научной стороны, отвести его от школы и выбирать только между всеми остальными учениями и системами.

Вопросы изучения словарной и фразеологической стороны языка имеют, конечно, не менее важное значение для школы, чем вопросы изучения грамматики, которым посвящена эта статья. Но ввиду того, что здесь отсутствуют те принципиальные споры, которые в настоящий момент волнуют учащихся в области грамматики, а также по недостатку места мы не нашли возможным их здесь коснуться.





О ГРАММАТИЧЕСКОМ РАЗБОРЕ

Предлагаемая статья посвящена вопросу о конкретном применении грамматического разбора в V—VII классах средней школы.

Прежде всего надо отдать себе отчет в том, чем отличается грамматический разбор как самостоятельное школьное упражнение от того анализа грамматических фактов, который неизбежно производится и сейчас в нашей школе всякий раз, когда наблюдается и изучается какое-нибудь грамматическое явление. Положим, что ученик изучает в данный момент какую-нибудь определенную грамматическую категорию: причастие или инфинитив, или какой-нибудь падеж, или какой-нибудь вид предложений. Ознакомившись путем наблюдения полностью со звуковой и смысловой стороной данной категории, он, разумеется, сейчас же получает задание отыскать в предложенном ему тексте все формы, к ней относящиеся. Это уже есть разбор текста относительно данного явления. Но от того, что обычно называется «разбором», это занятие отличается следующими двумя существенными чертами: 1) оно направлено только на одно грамматическое явление, 2) оно производится исключительно с контрольными целями: учителю нужно только узнать, усвоил ли действительно ученик данную категорию, или нет. В отличие от этого так называемый «разбор» направлен на все пройденное, и соответственно видоизменяются и цели упражнения. К контрольной цели присоединяются: 1) цель повторения всего пройденного, 2) цель сведения всего пройденного к основным вехам, поскольку отдельные мелочи могут и в некоторых случаях должны при сводном разборе опускаться, 3) цель общего и з о щ р е н и я грамматико-распознавательных способностей ученика. Последняя цель — самая существенная, и она именно и проводит грань между анализом текста как звеном общего методического процесса и «разбором» как специфическим тренировочным приемом, как упражнением. Дело в том, что в грамматике, так же как в математике, важно не только понимать и знать, но еще и быстро соображать. Необходимо развивать у ученика грамматическое мышление. Для того чтобы различить при письме, не задерживаясь на во-

просах правописания и не отвлекаясь от сути дела, такие орфограммы, как *говорится* и *говориться*, у *деревни* и *при деревне*, в *поле* и в *шали*, в *Аглае* и в *Марии*, и т. п., для того чтобы расставить все запятые в сложном предложении, и притом сделать это в процессе самого письма, а не в полуграмотном порядке расстановки знаков после написания всего предложения, ученику надо уметь быстро мобилизовать целый ряд грамматических и фонетических ассоциаций. Распознавая какое-нибудь одно явление на протяжении целой статьи или значительного отрывка, ученик поставлен в особо благоприятные условия, не требующие от него особой быстроты и, так сказать, грамматической «поворотливости». Все внимание его сосредоточено именно на этом явлении, и он без труда выделяет его из речи безразличной языковой массы. Совсем другое дело, когда он должен разобрать хотя бы одно какое-нибудь предложение во всех отношениях, т. е. припомнить и сопоставить целый ряд грамматических явлений в их взаимной связи и зависимости. Здесь он приучается *выхватывать* из своего запаса знаний именно то, что нужно в данный момент для данной языковой ситуации, и соотносить отдельные выхватываемые моменты между собой. А это и есть развитие той самой грамматической сноровки, которая в высшей степени нужна для приобретения навыков правильной речи.

Опыт дореволюционной школы, к сожалению, показывает, что грамматический разбор превращался зачастую в совершенно бесплодное занятие, в своего рода «бег на месте». Особенно это относится к тому, что называлось тогда «этимологическим» разбором. Кроме определения падежа (которое, в сущности, здесь было незаконно, относясь к синтаксису), ничто не требовало здесь от ученика ни малейшей работы мысли, все было автоматически и шаблонно. В области синтаксического разбора требовалось, напротив, особое напряжение мысли, но напряжение это нередко было направлено в ложную сторону: дело было не в распознавании сущности явления, а в том, чтобы «угадать», какой из имеющихся в запасе ярлыков надо приклеить к явлению, чтобы угодить учителю. В грамматических задачах не только учащийся, но зачастую и учащий бродили ощупью, привязываясь мыслью к терминологии и не понимая ни основной цели, ни метода работы.

В нижеследующих строках мы хотим попытаться предостеречь советского учителя от повторения подобных извращений и наметить то положительное, что может и должен дать грамматический разбор школе.

Прежде всего надо отказаться от глубоко укоренившейся в дореволюционной школе мысли, что учитель и даже ученик должен уметь разобрать всё во всех подробностях, что неразрешимых задач для них не может быть. Эта мысль явно абсурдна, если учесть те затруднения, которые испытывают

настоящие ученые-лингвисты при истолковании конкретного текста. Не говоря уже о принципиальных разногласиях между отдельными учеными, не только не убывающих, но, напротив, растущих в новейшей синтаксической литературе, даже один и тот же ученый, распределяя собранные им факты по рубрикам собственной системы, нередко принужден ставить знак вопроса над фактом, не зная, в какую рубрику отнести его (см. подобные случаи в «Синтаксисе русского языка» Шахматова). В 1915 г. я писал¹: «...синтаксис как единственная опора некоторых отделов обучения знакам препинания, должен... черпать себе материал... из всей области языка и не может, подобно морфологии, выбирать лишь основные или наиболее потребные для практики факты». В утверждении этом я теперь нахожу столько же правды, сколько и неправды. Правда была в том, что в какой-то степени всякий текст подлежит ради практических целей школьному истолкованию. Неправда же заключалась в том, что предполагалась максимальная, непосильная для самой науки в данный момент степень этого истолкования. Поясню свою мысль примером. Положим, попадается при разборе предложение: *Два окна выходят на улицу*; для Д. Н. Ушакова здесь грамматическим подлежащим является *два*, и толкование это для него настолько несомненно, что он даже пользуется именно этим примером для выяснения общей разницы между грамматическим подходом к новым фактам и логико-психологическим². А. Шахматов считает здесь подлежащим *два окна* как цельное «количественно-именное сочетание», причем общая установка на разницу между грамматическим истолкованием языковых фактов, с одной стороны, и логическим и психологическим, с другой, признается, конечно, и им. Должен ли учитель выбирать между этими двумя толкованиями? Ведь преподавание в средней школе, в отличие от высшей, не может трактовать вопросов, еще не решенных в науке. Фактов, допускающих, как вышеприведенный, при настоящем состоянии науки различные толкования, в языке немало (укажу здесь еще как на чрезвычайно распространенный факт, на сочетания типа *это стол*, где можно *это* толковать как подлежащее, а *стол* как вторую часть составного сказуемого при опущенной связке, а можно считать *это* указательной частицей, а *стол* именительным экзистенциальным, наподобие *вот стол*, хотя и в этом последнем случае толкование тоже может быть различно), и это как раз по большей части самые распространенные факты. Если каждый учитель будет навязывать ученикам свое толкование их, то в общешкольном масштабе получится организационная неувязка (подобная неувязка, между прочим, имела место все последнее время между преподавателями русского языка, пере-

¹ «Синтаксис в школе» в журнале «Наука и школа», Харьков, 1915 г.

² «Краткое введение в науку о языке», изд. 9, стр. 92.

шедшими в большинстве при синтаксическом разборе на неограмматические рельсы, и преподавателями иностранных языков, остававшимися на старых позициях). Все это приводит нас к выводу, что разбор таких сочетаний в средней школе должен ограничиваться только той стороной дела, которая нужна для практических целей. А для последних целей (в данном случае — для пунктуации) важно установить только одно: что данное словосочетание есть предложение. Предложения же мы различаем, как известно, не по подлежащим, а по сказуемым. Следовательно, совсем и не надо добиваться решения вопроса, где подлежащее в сочетании *два окна выходят на улицу*, а достаточно найти в этом сочетании глагол — сказуемое — и все слова, с ним синтаксически связанные, чтобы определить границу между данным предложением и окружающими и соответственно расставить знаки препинания. Точно так же сочетание *это стол* достаточно сопоставить с сочетаниями *это был стол* и *это будет стол*, чтобы обнаружить здесь скрытую глагольность, т. е. опять-таки отдельное предложение, отказываясь на этот раз от нахождения уже не только подлежащего, но и сказуемого. Если ученику при этом будет сказано, что это случаи трудные, что в науке существуют здесь относительно подлежащего и сказуемого разные мнения и что несомненным является только то, что это — отдельное предложение, то это будет гораздо полезнее для него в смысле возбуждения интереса к делу, чем безапелляционное навязывание ему определенного решения учителя.

Другим основным вопросом введения разбора в школьную практику является вопрос о двух видах разбора, господствовавших в дореволюционной школе, так называемом «этимологическом» и синтаксическом. Следует ли их сохранить или слить в одно цельное упражнение? Нам кажется, что при современном состоянии синтаксической науки двух ответов на этот вопрос быть не может. Традиционное разделение это было основано на убеждении, что части речи и члены предложения — явления разного порядка. Первые считались морфологическими (на тогдашнем языке «этимологическими»), вторые — синтаксическими. Отсюда возникло два разбора: «по частям речи» (со всеми их «атрибутами») и по «членам предложения». Неограмматическая школа сблизила эти две рубрики настолько, что Кудрявский мог уже поставить вопрос, нужна ли тут науке двойная терминология: «прилагательное» и «определение», «дополнение» и «косвенный падеж существительного» и т. д. и приходил к выводу, что только для подлежащего и сказуемого она может быть сохранена (см. его статью «Части речи» в «Энциклопедическом словаре» Брокгауза). Пишущий эти строки в первом издании своего «Русского синтаксиса» еще стоял на том, что это не двойная терминология, а два разных подхода к одним и тем же фактам, две разные точки зрения. А в третьем издании он уже при-

знает это различие только терминологическим и для большинства случаев от него отказывается. Наконец, 2-й выпуск «Синтаксиса» Шахматова, целиком посвященный учению о частях речи, начинается следующими знаменательными словами: «Слово в его отношении к предложению или вообще к речи определяется в грамматике как часть речи» (разрядка моя.— А. П.). Все это лишает традиционное раздвоение школьного разбора всякой научной базы. Отметим далее, что при слиянии морфологического разбора с синтаксическим (вернее, при «влиянии» первого на второй) упразднятся сами собой споры о том, называть ли приименный косвенный падеж с атрибутивным значением «дополнением» или «определением» (*дом отца*), а косвенный падеж с обстоятельственным значением «дополнением» или «обстоятельством» (*поехал в деревню*). Споры эти всегда носили дурной терминологический привкус, и основные положения неограмматиков здесь крайне вульгаризировались. В свое время я указывал (в статье «В чем же, наконец, сущность формальной грамматики?»), что школьная грамматика, называя эти факты «определением» и «обстоятельством», не была до конца права, что соответствующие оттенки падежных значений здесь обычно имеются и что грех ее был не в установлении этих значений, а в забвении в момент так называемого «синтаксического» разбора о том, что это — косвенные падежи существительных с общим, свойственным существительному, значением предметности. Другими словами, грех был как раз в том рассечении разбора на две ничем не связанные между собой операции, против которого мы здесь ратуем. При «этимологическом» разборе полагалось говорить, что *отца* в сочетании *дом отца* есть родительный падеж единственного числа существительного, ни слова не говоря о падежном значении. При «синтаксическом» разборе полагалось говорить, что это «определение», абсолютно тождественное с *дом отцовский*, ни слова не говоря о разнице в частях речи и связанных с ними значениях. В «этимологии» за существительным и прилагательным признавались значения предмета и признака, принадлежащего предмету, а в синтаксисе об этом намеренно забывалось. При предлагаемом нами слиянии обоих типов разбора такой ошибки уже по существу дела не может произойти. Если ученик скажет, что *отца* — второстепенный член предложения, выраженный родительным падежом существительного и относящийся к другому существительному (*дом*), то этим он уже скажет главное, и больше с него, собственно, нечего требовать. Если же он еще прибавит, что падеж этот имеет здесь такое-то значение (в данном случае мы бы предпочли не общее определительное значение, а значение принадлежности, хотя не будет беды и в том случае, если он общо скажет, что этот родительный падеж «определяет» собой другое существительное), то такое углубление можно только приветствовать. Во всяком случае, та-

кое слияние положит конец традиционной школьной погоне за ярлыками, за кличками, налагаемыми механически. В то же время оно примирит грамматических «староверов» (которых, наверное, немало еще осталось в учительстве) с неограмматиками, вырвав у них из рук самый объект спора.

Нам могут возразить, что при такой постановке придется в синтаксический (в основном) разбор ввести различение многих несинтаксических категорий. Но дело в том, что абсолютно несинтаксических категорий в языке не существует. Даже чисто словообразовательные категории, как уменьшительность и увеличительность, собирательность и т. д., неразрывно связаны с синтаксисом, потому что связаны с частями речи (а мы уже знаем, что части речи — синтаксические понятия). Уменьшительность и увеличительность, например, свойственны в русском языке существительному и прилагательному, но не свойственны глаголу, а собирательность свойственна только существительному. Что же касается таких несинтаксических категорий, как число и род существительных или залог и вид глагольных слов, то они уже потому не могут быть отделены от числа синтаксических категорий падежа существительных и времени глаголов, что связаны с ними единым звуковым показателем. Если ученик скажет, что *отца* — такой-то падеж, но не скажет, какого числа, то у нас еще нет гарантии, что он действительно осознал эту форму, даже если он назвал ее верно: возможно, что ему повезло, и он, говоря наугад, попал в точку. Только определивши одновременно и падеж и число, он выявит, что отыскал эту форму в грамматической системе и определил ее.

В нашей собственной школьной практике ученики часто уклонялись от определения числа, называя только падеж, специально для того, чтобы не думать, чтобы иметь возможность говорить наугад. В огромном большинстве случаев и падеж, конечно, назывался при этом неверно, но во всяком случае отсюда ясно, что для того, чтобы сразу направить ученика на путь действительного «думанья», необходимо требовать от него определения падежа и числа в той самой их слиянности, в которой они выражены в языке. Точно так же, если ученик определит форму *читанный* как прошедшее время, но не скажет, какого она залога, у нас не будет гарантии, что он не сказал наугад (тем более, что здесь выбор его очень ограничен: только между настоящим и прошедшим). Таким образом, узко практическая сторона дела требует объединения синтаксических и несинтаксических элементов разбора.

Наконец, того же требует и общеметодологический принцип «единства звука и значения». Этот принцип не позволяет констатировать в языке какие-либо звуковые грамматические приметы без прикрепления к ним соответствующих значений. Стало быть, определяя косвенный падеж существительного, ученик, даже

если считать значения падежей для него недоступными, не может обойтись хотя бы без указания на то, к какому слову относится эта форма, так как это будет единственной гарантией того, что он узнал эту форму не исключительно по окончанию и по выученной ранее таблице (что было бы совершенно бесплодным занятием), а осознал в той или иной мере ее функцию в данном контексте. С другой стороны, этот же принцип запрещает говорить и о значениях, не прикрепленных ни к каким звуковым показателям. Стало быть, нельзя говорить о каких-то витающих в воздухе «определениях» и т. д., не указавши, какими формами, т. е. какими звуковыми приметами они выражены. Это и ведет к полному слиянию морфологического разбора с синтаксическим.

Из вопросов более мелкого порядка остановимся здесь только на одном: на приемах распознавания винительного падежа существительных. Распознавание это с огромным трудом дается учащимся, но отказаться от него невозможно по двум практическим соображениям: 1) оно необходимо при изучении иностранных языков, 2) оно необходимо для уразумения стилистической параллели: *плотник строит дом — дом строится плотником*, а последнее нужно для выявления тех случаев, где страдательная форма, несмотря на ее большую книжность, стилистически предпочтительнее действительной, так как устраняет двусмысленность (*наказание вытесняет исправление* менее ясно, чем *наказание вытесняется исправлением*). Нам думается, что трудность распознавания винительного падежа может быть во много раз ослаблена опять-таки соединением морфологического подхода к нему с синтаксическим. Если мы подходим к винительному падежу только со стороны окончания, то приходится производить подстановку слов женского рода на *-а, -я* (*люблю лес, брата, дочь, леса, братьев, дочерей* — винительный падеж, потому что *люблю сестру*), а подстановка эта осложняется часто невозможностью или во всяком случае затрудненностью отыскания мало-мальски осмысленной параллели. Применение же бессмысленных параллелей (*спрос рождает предложение — спрос рождает сестру*), вызывает смех и отвлекает учащегося от дела. Вопрос «кого — что», даже при общем благожелательном отношении к методу вопросов, всегда признавался наименее удачным, и фактически обучить этому нелепому вопросу всегда было очень трудно (почему и опиравшееся исключительно на него усвоение винительного падежа шло тоже крайне замедленно). Совсем иначе шло бы дело, думается нам, если бы подходили к этому падежу с синтаксической стороны. Наиболее трудный случай различения этого падежа — случай сходства его окончания с окончанием именительного. А тут дело вполне определяется синтаксическим разбором: если данная форма не подлежащее и не обращение, то она — винительный падеж. Таким образом, в предложении, например,

Плотник строит дом вместо отыскания параллели *строит избу* достаточно понять, что действующий предмет здесь плотник, а не дом, чтобы утверждать, что *дом* — винительный падеж. А это последнее понимание дается в огромном большинстве случаев уже лексикой (всякому ясно, что плотник строит дом, а не дом строит плотника) и, в значительном числе случаев, кроме того, фактом согласования сказуемого (*плотники строят дом*). Конечно, морфологическая сторона тоже не должна быть забыта, и должно быть отмечено, что форма *дом* — общая для вин. и для им. падежа. Но первый подход должен быть синтаксический, как потому, что он самый легкий, так и потому, что он ярче всего выявляет значение винительного падежа.

Вероятно, в процессе выработки новых форм разбора советская школа встретится и с рядом других частных затруднений. Желательно, чтобы обсуждение всех этих затруднений нашло себе место в методической печати.



ПРИМЕЧАНИЯ¹

К статье «Роль выразительного чтения в обучении знакам препинания».

Статья представляет собою доклад, читанный на Первом Всероссийском съезде преподавателей русского языка средней школы в Москве. Со второго издания книги А. М. Пешковского «Школьная и научная грамматика» доклад был включен в эту книгу. Хотя он повторяет некоторые положения 3-й главы книги, автор присоединил к ней этот доклад потому, что он дает определенные практические указания и, в частности, содержит точный перечень случаев расхождения пунктуации с интонацией.

Повторяемое несколько раз в этой статье выражение *правило Грота* имеет в виду правила, установленные в руководстве академика Я. К. Грота «Русское правописание» (1885 г., двадцатое издание в 1912 г.), долгое время служившее основным источником для определения норм русской орфографии и пунктуации.

К статье «Вопрос о «вопросах»

Статья была напечатана сначала в журнале «Родной язык в школе», 1919—1922, кн. 1 и 1923, кн. 3, а потом в «Сборнике статей» А. М. Пешковского, 1925. Воспроизводится здесь по тексту сборника.

Этого же вопроса А. М. Пешковский касался и раньше в своей книге «Школьная и научная грамматика» (гл. II, «Школьный разбор и научная грамматика»).

Статья вызвала многочисленные отклики в методической литературе.

К статье «Объективная и нормативная точка зрения на язык»

Статья напечатана сначала в сборнике «Русский язык», Труды постоянной комиссии преподавателей русского языка и литературы. Сборник статей, под редакцией проф. Д. Н. Ушакова, вып. 1, Госиздат, М.—П., 1923 (второе издание в 1924 г.), а потом в «Сборнике статей» А. М. Пешковского, 1925. Воспроизводится здесь по тексту «Сборника статей», 1925.

К статье «Правописание и грамматика в их взаимоотношениях в школе»

Статья напечатана сначала в журнале «Родной язык в школе», 1924, кн. 6, а потом в «Сборнике статей» А. М. Пешковского, 1925. Воспроизводится здесь по тексту «Сборника»

Стр. 63 и др. А. И. Томсон (1860—1935) — известный языковед, профессор Одесского университета, с 1910 г. член-корреспондент Академии наук,

¹ Справочные сведения об ученых, о некоторых иностранных словах, выражениях, терминах и пр. приводятся только при первом их упоминании.

специалист по фонетике и общему языкознанию, ученик Ф. Ф. Фортунатова и Ф. Е. Корша. А. Томсон — автор книги «Общее языковедение», 1908 г.

Стр. 67 и др. Выражение *conditio sine qua non* (лат.) означает «непрерывное условие».

К статье «В чем же, наконец, сущность формальной грамматики?»

Статья частично (только 1 глава) впервые была опубликована в журнале «Знамя рабфаковца», 1924, № 1—2, а потом, с прибавлением еще двух глав, была помещена в «Сборнике статей» А. М. Пешковского, 1925. Воспроизводится здесь по тексту «Сборника».

Стр. 74 и др. Л. А. Булаховский (родился в 1888 г.), видный советский языковед, славист, профессор Харьковского, потом Киевского университета, член-корреспондент Академии наук СССР, действительный член Академии наук Украинской ССР.

Стр. 75 и др. Д. Н. Ушаков (1873—1942 гг.) — профессор Московского университета, с 1939 г. член-корреспондент Академии наук; главной его заслугой является создание четырехтомного «Толкового словаря русского языка». А. М. Пешковский имеет в виду книгу Д. Н. Ушакова «Краткое введение в науку о языке», 1913.

Стр. 75 и др. М. Н. Петерсон (родился в 1885 г.) — видный языковед, профессор Московского университета, специалист по сравнительному языкознанию и современному русскому языку, писал и по вопросам методики русского языка.

К стр. 75 и др. Л. В. Щерба (1880—1944) — выдающийся языковед, ученик И. А. Бодуэна де Куртене, профессор Ленинградского, а затем Московского университета, с 1943 г. действительный член Академии наук. Занимался вопросами фонетики, орфографии, грамматики, лексикографии и методики языка. Создал свою теорию фонемы.

Стр. 76 и др. Ф. Ф. Фортунатов (1848—1914 гг.) — выдающийся языковед, профессор Московского университета и с 1898 г. академик, основатель «московской школы» в русском языкознании, выдвинувшей учение о форме слова («Избранные труды», т. I, Учпедгиз, М., 1956 и т. II, Учпедгиз, М., 1957).

Стр. 78. Знаком э обозначается редуцированный гласный звук в заударенных слогах и во втором предударном слоге в русском литературном произношении.

К статье «Глагольность как выразительное средство»

Статья впервые напечатана в «Сборнике статей» А. М. Пешковского, 1925.

Стр. 101 и др. А. А. Потебня (1835—1891 гг.) — выдающийся филолог, профессор Харьковского университета и с 1877 г. член-корреспондент Академии наук, основатель своей школы в языкознании. А. М. Пешковский во многих местах ссылается на четырехтомный труд А. А. Потебни «Из записок по русской грамматике» (том I и II изданы Учпедгизом в 1958 году).

Стр. 102 и др. Г. О. Винокур (1896—1947) — советский филолог-языковед, профессор Московского университета, один из составителей «Толкового словаря русского языка» под редакцией проф. Д. Н. Ушакова, организатор работы над «Словарем языка Пушкина».

К статье «Грамматика в новой школе»

Статья напечатана сначала в журнале «Шлях освіти» — «Путь просвещения», 1925, № 3, а затем в сборнике статей А. М. Пешковского «Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики». Воспроизводится здесь по тексту этого сборника

Стр. 113 и др. Под названием *наблюдения над языком* вводилась в школьные программы в двадцатые годы грамматика и этим же термином обозначался метод преподавания грамматики, характеризовавшийся тем, что

ученики ставились в положение самостоятельных исследователей, открывателей грамматических законов и освобождались от заучивания готовых определений, правил и терминов по учебнику. Метод наблюдений над языком приводил к большой потере времени и расплывчатости знаний, нанося тем самым ущерб развитию практических навыков учащихся, и потому от него отказались в школе; раньше многих других осознал его недостатки А. М. Пешковский, хотя сам до этого применял его в своей учебной книге «Наш язык».

Стр. 113 и др. Под *неограмматической школой*, *неограмматикой* имеется в виду направление, стремившееся сблизить школьное изучение грамматики с наукой, преодолеть традиционное смешение грамматики с логикой и психологией. Иногда для обозначения того же понятия А. М. Пешковский пользуется термином *новограмматика*.

Стр. 118. Под программами ГУСа имеются в виду школьные программы, утвержденные Государственным ученым советом Народного комиссариата просвещения РСФСР.

Стр. 119. Автор ссылается на свою статью «Правописание и грамматика в их взаимоотношениях в школе», помещенную здесь, см. стр. 63.

Стр. 121. Автор ссылается на свою статью «Объективная и нормативная точка зрения на язык», помещенную здесь, см. стр. 50.

Стр. 129. Латинское выражение *ad hoc* употреблено в значении «кстати», «для данного случая».

К статье «Существует ли в русском языке сочинение и подчинение предложений?»

Статья напечатана сначала в журнале «Родной язык в школе», 1926, № 11—12, а потом в сборнике статей А. М. Пешковского «Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики», 1930. Воспроизводится здесь по тексту сборника.

Стр. 134 и др. Акад. А. А. Шахматов (1864—1920) — выдающийся языковед и историк древнерусской культуры. Вопросам морфологии и синтаксиса современного русского литературного языка посвящены его фундаментальные труды: «Очерк современного русского литературного языка» (первое издание 1913, четвертое — 1941 г.), и «Синтаксис русского языка» (первое, посмертное издание, Издательство Академии наук СССР, Л., 1925—1927; второе издание, Учпедгиз, Л., 1941). В 1952 г. Учпедгизом выпущена книга «Из трудов А. А. Шахматова по современному русскому языку (Учение о частях речи)» с вводной статьей акад. В. В. Виноградова.

Стр. 137 и др. Д. Н. Овсянко-Куликовский (1853—1920 гг.) — литературовед и лингвист, профессор, с 1907 г. почетный академик, ученик А. А. Потебни. «Синтаксис русского языка» Д. Н. Овсянко-Куликовского, на который ссылается А. М. Пешковский, вышел в 1912 г. вторым изданием.

Стр. 143 и др. Латинское выражение *mutatis mutandis* употреблено в значении «с изменением того, что подлежит изменению», «с соответствующей поправкой».

К статье «Роль грамматики при обучении стилю»

Статья напечатана сначала в журнале «Родной язык в школе», 1927, сборник первый, а потом в сборнике статей А. М. Пешковского «Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики», 1930. Воспроизводится здесь по тексту сборника статей

Стр. 154. Автор ссылается на свою статью «Принципы и приемы стилистического анализа и оценки художественной прозы», не помещенную в «Избранных трудах» (см. А. М. Пешковский, Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики, Госиздат, М.—Л., 1930, стр. 133).

Стр. 154 Автор ссылается на статью Арнаутова и Стратена, ответом на которую служит его статья «Моим критикам».

К статье «Несколько слов о предупредительном диктante»

Статья была напечатана в журнале «Родной язык в школе», 1927, сборник второй.

Написана она по поводу статьи Н. С. Позднякова «К вопросу о мерах борьбы с малограмотностью учащихся», опубликованной в журнале «Родной язык в школе», 1926, № 11—12. В своей статье Н. С. Поздняков горячо возражал против распространенной в то время переоценки роли зрительных восприятий при обучении орфографии и убеждал в том, что «для орфографического усвоения слова не столько существенно схватить его облик, взятый в целом, в виде зрительного, слухового или моторного его образа, что и не всегда возможно и не всегда целесообразно, сколько сосредоточить внимание пишущего на той его части, где заключена какая-нибудь орфографическая трудность». В связи с этим он знакомил читателя с дающими основание для такого вывода исследованиями французов, в особенности д-ра Симона. До появления в печати статьи Н. С. Позднякова исследования Симона не привлекали к себе внимания русских методистов, в большинстве своем занимавших иные позиции, и потому А. М. Пешковский отнесся к этой статье как к весьма значительному событию. Статьей Н. С. Позднякова поддерживались и некоторые методические взгляды А. М. Пешковского, высказанные им раньше, например, в статье «Грамматика в новой школе» (см. стр. 112), на которую ссылается и Поздняков.

Стр. 157 и др. Симон — французский исследователь, выдвигавший интеллект, сознание учащихся в качестве главной опоры для обучения орфографии

К статье «Как вести занятия по синтаксису и стилистике в школах взрослых»

Эта статья представляет собой доклад, читанный на Всероссийской конференции словесников школ политпросвета в январе 1928 г., — и напечатана сначала в трудах этой конференции («Вопросы преподавания русского языка в школах взрослых», под редакцией И. В. Устинова, выпуск 1, Наркомпрос РСФСР, Главполитпросвет, Госиздат, 1928), а потом в сборнике статей А. М. Пешковского «Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики», 1930. Воспроизводится здесь по тексту сборника.

Стр. 161. Ссылаясь на «Синтаксис», А. М. Пешковский имеет в виду свою широко известную книгу «Русский синтаксис в научном освещении».

Стр. 163. Имеется в виду длительная дискуссия на страницах харьковского журнала «Путь просвещения» («Шлях освіти»). В ходе этой дискуссии А. М. Пешковский выступил с двумя статьями «Грамматика в новой школе» (см. стр. 112 «Избранных трудов») и «Моим критикам».

Стр. 171. Говоря о Свердловском университете, А. М. Пешковский имеет в виду существовавший в Москве Коммунистический университет имени Я. М. Свердлова.

Стр. 172 и др. Как о графией называется метод обучения орфографии, заключающийся в том, что ученикам предлагаются слова, написанные или напечатанные с намеренно сделанными ошибками, которые нужно обнаружить и исправить. Этим термином обозначаются и упражнения, заключающиеся в том, что ученик из двух данных написаний ($\begin{matrix} a \\ o \end{matrix} да$) выбирает то, которое считает правильным. Большинство методистов какография признана порочным способом обучения, так как она может привести к запоминанию неверных написаний.

Стр. 173. Французское выражение *explication du texte* обозначает «объяснение, толкование текста»

К статье «Интонация и грамматика»

Статья была напечатана сначала в «Известиях по русскому языку и словесности», т. 1, кн. 2, издание Академии наук СССР, 1928, а потом в сбор-

нике «Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики» (1930).
Статья воспроизводится здесь по тексту сборника.

Стр. 180. В сноске сокращенным названием «ИОРЯС» обозначаются «Известия Отделения русского языка и словесности» Академии наук СССР.

Стр. 184. А. И. Соболевский (1856—1929) — выдающийся филолог, главным образом занимавшийся изучением истории русского языка, профессор Киевского и Петербургского университета, с 1900 г. академик.

К статье «Цели и методы учета орфографических ошибок»

Статья напечатана сначала под названием «Зачем нужен учет орфографических ошибок?» в журнале «Русский язык в советской школе», 1929, № 4, а потом, под указанным выше названием, в сборнике «Вопросы методики русского языка, лингвистики и стилистики». Воспроизводится здесь по тексту сборника.

Стр. 193. *Четырехлетней и I ступенью* называются первые четыре класса школы, начальная школа; *II ступенью* называются V—IX классы.

Стр. 208 и др. Лай и Мейман — немецкие психологи, исследования которых послужили основой для направления, строившего всю методику орфографии на механической (зрительной и рукодвигательной, моторной) памяти.

К статье «Вопросы изучения языка в семилетке»

Статья была опубликована в сборнике «Вопросы методики русского языка, лингвистики и стилистики», 1930.

Слово *семилетка* в заголовке и тексте статьи обозначает семилетнюю, семиклассную неполную среднюю школу.

К стр. 227 и др. И. А. Бодуэн де Куртене (1845—1929 гг.), выдающийся языковед, профессор Казанского, Юрьевского, Краковского, затем Петербургского университета, член-корреспондент Академии наук, основатель так называемой Казанской, позже Петербургской лингвистической школы. Главная его научная заслуга — построение теории фонем и фонетических чередований.

Стр. 228 и др. В. А. Богородицкий (1857—1941 гг.) — известный языковед, профессор Казанского университета, член-корреспондент Академии наук, ученик И. А. Бодуэна де Куртене.

К статье «О грамматическом разборе»

Статья напечатана посмертно в журнале «Русский язык и литература в средней школе», 1934, № 3.

СПИСОК ПЕЧАТНЫХ РАБОТ А. М. ПЕШКОВСКОГО ¹

1. «Русский синтаксис в научном освещении. Пособие для самообразования и школы». Типография В. М. Саблина, М., 1914. (В первом издании в качестве приложения — «Школьная и научная грамматика».) Второе издание — Госиздат, 1920. Третье издание — совершенно переработанное — Госиздат, М.—Л., 1928. Четвертое издание — Учпедгиз, М., 1934. Пятое издание — Учпедгиз, М., 1935. Шестое издание — с вступительной статьей С. И. Бернштейна, Учпедгиз, М., 1938. Седьмое издание — с вступительной статьей А. Б. Шапиро, Учпедгиз, М., 1957.

2. «Школьная и научная грамматика. Опыт применения научно-грамматических принципов в школьной практике», М., 1914. В первом издании в качестве приложения к «Русскому синтаксису в научном освещении». Второе издание — с приложением статьи «Роль выразительного чтения в обучении знакам препинания», Литературно-издательский отдел Народного комиссариата по просвещению, М., 1918. Третье издание — исправленное и дополненное, Госиздат, Берлин, 1922. Четвертое издание — Госиздат, М.—П., 1923. Пятое издание — «Работник просвещения», М., 1925. Шестое издание — «Работник просвещения», М., 1925

3. Е. К. Тимченко, Функция глагола в южнорусской области, Варшава, 1913 (рецензия, «Известия отделения русского языка и словесности Императорской Академии наук», т. XX, кн. 3, 1915).

4. Ответ на рецензию Е. Ф. Будде («Журнал Министерства народного просвещения», 1915, апрель).

5. «Синтаксис в школе» (научно-педагогический журнал «Наука и школа», 1915, № 1 и отдельный оттиск из этого журнала).

6. «К вопросу о проведении в жизнь «Программы рабочих факультетов по русскому языку» при преподавании грамматики», («Вестник рабочих факультетов», 1921, № 2—6).

7. «Желательные изменения в программе рабочих факультетов по русскому языку», тезисы доклада, читанного 14 июня 1922 г. на конференции рабочих факультетов («Знамя рабфаковца», 1922, № 2—3).

¹ Дается в хронологической последовательности.

8. «Вопрос о вопросах» («Родной язык в школе», 1919—1922, кн. 1, и 1923, кн. 3).

9. «Краткие планы уроков по грамматике». Обучение взрослых, элементы синтаксиса и морфологии (применительно к программе рабочих факультетов), Госиздат, М., 1922.

10. Н. С. Державин, проф., Основы методики преподавания русского языка и литературы, ч. II. Преподавание грамматики, Госиздат, М.—П., 1923 (рецензия, «Печать и революция», 1923, кн. 5).

11. М. Н. Петерсон, Очерк синтаксиса русского языка, 1923 (рецензия, «Печать и революция», 1924, кн. 2).

12. «Наш язык. Учебная книга по грамматике для школ I ступени. Сборник для наблюдений над языком в связи с занятиями правописанием и развитием речи, вып. I. Интонация. Ритм. Звуки», Госиздат, М., 1922. Второе издание, исправленное, Госиздат, М., 1923. Третье издание, переработанное, с подзаголовком «Книга для ученика» (на титульном листе ошибочно помечено «вторым изданием»), Госиздат, год не обозначен. То же с подзаголовком «Книга для учителя», ч. I, с методическими прибавлениями, без обозначения года издания. Ряд последующих стереотипных изданий обоих вариантов; без методических прибавлений «Книга для ученика» и с методическими прибавлениями «Книга для учителя» (не всегда с обозначением, которое издание, а иногда с неверным указанием).

13. «Наш язык, вып. II. Элементы морфологии и синтаксиса», Госиздат, М.—П., 1923. Второе издание, переработанное (на титульном листе ни то, ни другое не отмечено), с методическим прибавлением и с подзаголовком «Книга для учителя», ч. II, Госиздат, М. (год не обозначен). Третье издание обоих вариантов: «Книга для ученика» (без методических прибавлений) и «Книга для учителя» (с методическими прибавлениями). Ряд последующих стереотипных изданий обеих книг.

14. «Методическое приложение к книге «Наш язык» (вып. I и II). «Труды отдела русского языка и литературы Центрального гуманитарного педагогического института», Госиздат, М.—П., 1923.

15. «Объективная и нормативная точка зрения на язык» («Русский язык в школе», «Труды постоянной комиссии преподавателей русского языка и литературы». Сборник статей под редакцией проф. Д. Н. Ушакова, вып. I, Госиздат, М.—П., 1923. Второе издание, Госиздат, М., 1924).

16. С. И. Абакумов, Учебник русской грамматики. Опыт применения принципов научной грамматики к школьной грамматической практике, ч. I. Фонетика, Гиз, 1923 (рецензия, «Путь просвещения», 1924, № 3).

17. Л. А. Булаховский, проф., Краткий учебник русского языка и правописания, ч. I, для школ взрослых, изд. «Научная мысль», Харьков, 1923 (рецензия, «Знамя рабфаковца», 1924, № 1—2).

18 «Правописание и грамматика в их взаимоотношениях в школе» («Родной язык в школе», 1924, кн. 6).

19. Н. Бельчиков и А. Шапиро, Грамматика в школе для взрослых. Опыт методического построения курса, Гиз, М., 1923 (рецензия, «Знамя рабфаковца», 1924, № 1—2).

20. «В чем же, наконец, сущность формальной грамматики?» («Знамя рабфаковца», 1924, № 1—2).

21. «Важная новинка в учебной литературе по русскому языку». По поводу книги «Практическая грамматика русского языка» Ф. Фридлянд и Е. Шалыт («Вестник просвещения», 1925, № 1).

22. «Понятие отдельного слова» (первоначально в «Литературной энциклопедии», изд. Л. Д. Френкеля, М.—Л., 1925 на слова «Слово» и «Лексема», затем в объединенном виде в «Сборнике статей», 1925. См. ниже).

23. «Стихи в прозе с лингвистической точки зрения» (альбом «Свиток», № 3).

24. «Сборник статей. Методика родного языка, лингвистика, стилистика, поэтика», Госиздат, Л., 1925. (Почти все статьи, вошедшие в сборник, опубликованы ранее в периодических изданиях и названы в этом списке отдельно, но для «Сборника» проредактированы автором заново. Некоторые статьи, видимо, напечатаны в «Сборнике» впервые: «Глагольность как выразительное средство», «Десять тысяч звуков. Опыт звуковой характеристики русского языка как основы для эвфонических исследований».)

25. «Предложение», «Стилистика» и др. мелкие статьи (Литературная энциклопедия, тт. I и II, изд. Л. Д. Френкеля, М.—Л., 1925).

26. «Грамматика в новой школе» («Шлях освіти» — «Путь просвещения», 1925, № 3).

27. «Навыки чтения, письма и устной речи в школах для малограмотных» («Просвещение на транспорте», 1925, № 1).

28. «Моим критикам», по поводу статей Б. А. Арнаутова и Стратена о грамматике в школе («Шлях освіти» — «Путь просвещения», 1926, № 4—5).

29. «Существует ли в русском языке сочинение и подчинение предложений?» («Родной язык в школе», 1926, № 11—12.)

30. M. Peterson, Очерк синтаксиса русского языка, Moskau, Staatsverlag (рецензия «Zeitschrift für Slavische Philologie», III Heft 3/4, Leipzig, 1926).

31. «Наш язык, ч. III. Заключительный курс, книга для ученика», Госиздат, М.—Л., 1927.

32. То же, книга для учителя, Госиздат, М.—Л., 1927.

33. «Роль грамматики при обучении стилю» («Родной язык в школе», 1927, сборник первый).

34. «Несколько слов о предупредительном диктанте» («Родной язык в школе», 1927, сборник второй).

35. «Принципы и приемы стилистического анализа и оценки художественной прозы» (сборник «Ars poetica», Государственная академия художественных наук, 1927).

36. Р. Шор, Язык и общество, изд. 2, изд. «Работник просвещения, М., 1926 (рецензия, «Печать и революция», 1927, кн. 3).

37. «Ритмика «Стихотворений в прозе» Тургенева» (сборник «Русская речь», под ред. проф. Л. В. Щербы, Новая серия II, изд. «Academia», Л., 1928).

38. «Первые уроки русского языка» (в сотрудничестве с М. А. Андреевской и А. Г. Губской), ч. 1, Госиздат, М.—Л., 1928. Пятое издание переработано, разбито на два выпуска: «Первый год обучения», Госиздат, 1930 и «Второй год обучения», Учпедгиз, М., 1931.

39. То же. «Грамматика, правописание, развитие речи, стиль», ч. 2, для третьего года обучения, Госиздат, М.—Л., 1928. Второе издание — Госиздат, М.—Л., 1929.

40. «Методическое приложение к «Первым урокам русского языка», ч. 1, Госиздат, М.—Л., 1928 (в соавторстве с М. А. Андреевской и А. П. Губской).

41. Ф. Коган, Как нужно декламировать стихи, Госиздат, М., 1927 (рецензия, «Печать и революция», 1928, кн. 2).

42. «Как вести занятия по синтаксису и стилистике в школах взрослых» («Вопросы преподавания русского языка в школах взрослых», «Труды Всероссийской конференции преподавателей словесников школ политпросвета», 1928 г., под ред. И. В. Устинова, вып. 1, Наркомпрос РСФСР, Главполитпросвет, 1928).

43. «Ответ на статью С. И. Карцевского» («Родной язык и литература в трудовой школе», 1928, № 2).

44. «Интонация и грамматика» («Известия по русскому языку и словесности», т. I, кн. 2, изд. Академии наук СССР, Л., 1928).

45. А. Б. Шапиро, Грамматика, правописание, пунктуация. Пособие для первого концентра школ II ступени (рецензия, «Русский язык в советской школе», 1929, № 1).

46. «Еще к вопросу о предмете синтаксиса» («Русский язык в советской школе», 1929, № 2, по поводу статьи А. П. Боголепова «Синтаксис как учение о словосочетании», напечатанной в этом же номере журнала).

47. «Зачем нужен учет орфографических ошибок» («Русский язык в советской школе», 1929, № 4).

48. «Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики», Госиздат, М.—Л., 1930. (В сборник вошли статьи, опубликованные в периодической печати и по тому названные уже, но заново проредактированные.)

49. «Реформы или урегулирование?» (По поводу проекта реформы орфографии, выработанного Главнаукой, «Русский язык в советской школе», 1930, № 3.)

50. «Новые принципы в пунктуации» (статья напечатана под псевдонимом О. Парамонов, «Русский язык в советской школе», 1930, № 4).

51. «Синтаксис. Ступени самообразования», изд. «Работник просвещения», М., 1930.

52. «О терминах «методология» и «методика» в новейшей методической литературе» («Русский язык в советской школе», 1931, № 2—3).

53. «Научные достижения русской учебной литературы в области общих вопросов синтаксиса» (Zvláštní otisk ze sborníku prací V Sjezdu slovanských filologů v Praze, 1929. Svazek II, 1931).

54. «О грамматическом разборе» (статья напечатана посмертно, «Русский язык в советской школе», 1934, № 3).

Под редакцией и с предисловием А. М. Пешковского

1. А. Артюшков, Звук и стих. Современные исследования фонетики русского стиха, книгоиздательство «Сеятель», П., 1923 (предисловие).

2. И. Р. Палей, От станка к книге. Выпуск первый. Год лабораторной работы по родному языку. (Толковое чтение, наблюдения над языком, правописание и развитие речи.) Кооперативное издательство «Мир», М., 1925 (Предисловие и редакция грамматической части).

3. С. Карцевский, Повторительный курс русского языка, Госиздат, М.—Л., 1927 (предисловие).

4. Ф. А. Фридлянд и Е. Г. Шалыт, Первая книжка по правописанию, Госиздат, М.—Л., 1927 (редакция).

5. Те же. Вторая книжка по правописанию, Госиздат, М.—Л., 1927 (редакция).

6. А. В. Ведерников, Курс русского языка. Центральные профтехнические заочные курсы НКПС. В 15 отдельных выпусках-заданиях. Транспечать НКПС, М., 1929—1930 (редакция).

7. Р. И. Грацианская, Синтаксическая система А. М. Пешковского в кратком изложении. По «Русскому синтаксису в научном освещении», Госиздат, М.—Л., 1930 (редакция.)

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
<i>А. М. Пешковский — выдающийся советский лингвист и методист</i>	5
Роль выразительного чтения в обучении знакам препинания	19
Вопрос о „вопросах“	33
Объективная и нормативная точка зрения на язык	50
Правописание и грамматика в их взаимоотношениях в школе	63
В чем же, наконец, сущность формальной грамматики?	74
Глагольность как выразительное средство	101
Грамматика в новой школе	112
Существует ли в русском языке сочинение и подчинение предложений	131
Роль грамматики при обучении стилю	147
Несколько слов о предупредительном диктante	157
Как вести занятия по синтаксису и стилистике в школах взрослых	161
Интонация и грамматика	177
Цели и методы учета орфографических ошибок	192
Вопросы изучения языка в семилетке	215
О грамматическом разборе	234
Примечания	242
Список печатных работ <i>А. М. Пешковского</i>	247

А. М. ПЕШКОВСКИЙ. ИЗБРАННЫЕ ТРУДЫ.

Редактор *Г. Н. Лебедева*

Художник *И. Ф. Федорова*

Художественный редактор *В. И. Бельский*

Технический редактор *Р. В. Цыпко*

Корректоры *Т. А. Кузнецова* и *М. С. Паевич*

Сдано в набор 9/V 1959 г. Подписано к печати 5/VIII 1959 г. 60×92¹/₁₆.
Печ. л. 15³/₄+¹/₈. Уч-изд. л. 16,03+0,04 вкл. Тираж 4000 экз. А06078.

* * *

Учпедгиз. Москва, 3-й проезд Марьиной роши, 41

* * *

Заказ № 485. Цена без переплета 3 р. 25 к., переплет 1 р. 50 к.

Отпечатано с матриц Первой Образцовой тип. им. А. А. Жданова
полиграфкомбинатом им. Якуба Коласа. Минск, Красная, 23.