

УДК 372.881.161.1

Т.А. Печенева

Лингвометодическая система коммуникативно-ориентированного изучения морфологии в школе

Решение проблемы определения содержания школьного курса коммуникативной морфологии опирается, прежде всего, на установление взаимосвязей между аспектами изучения языка и, главное, рассмотрение грамматической теории в тесном соотношении с теорией речевого развития.

Обзор современных исследований по развитию речи в связи с изучением курса русского языка в школе показывает, что в основном ученые-исследователи не опровергают необходимости изучения «строения языка», его грамматики, но требуют уточнения его содержания, усиления функционального аспекта [1-3].

Наиболее общим исходным положением пересмотра содержания обучения в интересах развития речи является представление о языковой системе как о системе функционирующей. «Язык не просто система знаков, – пишет, М.Н. Кожина, – но функционирующая система ... именно этот второй – функциональный, или речеведческий аспект, наиболее близок методике преподавания русского языка, во всяком случае без обращения к нему невозможно эффективно овладеть языком» [4]. Функциональность языковых закономерностей осознается в процессе обоих видов речевой деятельности – продуктивной (от содержания мысли к выбору адекватных языковых форм) и рецептивной (от языковых форм к извлечению адекватной содержательной информации). В обоих случаях последовательно прослеживаются возможности выражения (или извлечения) содержательной информации не только через лексическое, но и через грамматическое значение. Это особенно важно для понимания функционального потенциала языковых средств.

Отметим, что идея о необходимости представить в обучении языковые средства и грамматические категории как функционирующие единицы, «с указанием условий их употребления в речи, их всесторонних связей с контекстом» [5] не нова. Она давно с завидным постоянством проводилась как лингвистами, так и методистами, однако вплотную подойти к решению этой проблемы стало возможным в соответствии с декларированным в программах

1995-2000 гг. коммуникативно-деятельностным подходом к изучению языка, обусловленным новой языковой концепцией, принятой в Республике Беларусь.

В связи с изучением морфологии коммуникативно-деятельностный подход, являясь общей методологической основой усвоения языковой системы и овладения речью, предполагает, что любая мотивированная деятельность учащегося, требующая оперирования языковыми средствами, способствует формированию речевых навыков, коммуникативных умений, так как нацеливает учащихся на включение существенных признаков морфологических явлений в ориентировочную основу собственных речевых действий, создание собственных связных высказываний, что соотносится с процессом опосредованного формирования коммуникативной компетенции школьников.

Таким образом, коммуникативный подход к изучению морфологии в школе предполагает, что как слова, так и грамматические формы должны усваиваться сразу в деятельности, на основе их актуализации в речи, в процессе осознанного понимания функционального потенциала грамматических единиц, поэтому принципиально важными является отбор теоретических сведений о соотношении феномена «язык – речь» и организация изучения языкового материала в направлении «от функции – к средствам, от средств – к речевой перспективе».

В связи со сказанным считаем необходимым осмыслить дефиниции «аспект» и «подход» и дать методическое определение понятий *«реализация коммуникативного подхода»* и *«изучение в коммуникативном аспекте»*.

В теории и практике методики русского языка нередко можно отметить терминологическую адекватность понятий «аспект» и «подход». Однако, если принять во внимание, что аспект – это точка зрения, с которой рассматривается предмет, явление, понятие, а подход – это совокупность приемов, способов в изучении чего-нибудь, считаем методическое дефинирование этих понятий неоднозначным.

Так, на наш взгляд, понятие «коммуникативный аспект изучения морфологической единицы», предполагающее рассмотрение грамматических категорий с точки зрения их предназначенности (потенциальной и реализованной) для целей коммуникации, равнозначно понятию «функциональный аспект изучения морфологической единицы». Это можно доказать, если принять во внимание, что понятие «функциональный аспект изучения морфологических единиц» соотносится с языковыми концептами «функция», «функционирование», «функциональный» и включает в себя:

1) осознание функций морфологических единиц в плане соотношения «потенциал – реализация в речи»;

2) внимание к соотношению семантики и структуры грамматических категорий, функционированию грамматических форм в контексте, грамматико-лексическому взаимодействию синонимичных словоформ.

3) определение условий правильного и целесообразного употребления в соответствии с их функциональным потенциалом.

Понятие «подход к изучению языка», на наш взгляд, соотносится с дидактическим концептом «средства обучения» и предполагает такую организацию учебного процесса, которая способствует:

а) осмыслению теоретического материала с позиций принятого лингвистического мировоззрения;

б) выбору принципов, методов и форм изучения материала в соответствии с общепринятой языковой концепцией.

В этой связи функциональный подход к изучению морфологии предполагает выбор таких средств обучения, которые способствуют рассмотрению и

осмыслению грамматических категорий как функционирующих единиц.

Понятие же «коммуникативный подход к изучению морфологии», на наш взгляд, значительно шире и включает в себя: 1) реализацию функционального аспекта изучения морфологии; 2) совершенствование речевой культуры, обогащение активного словаря, формирование коммуникативных умений школьников на базе:

а) изучения речевых возможностей словоформ и грамматических категорий, закономерностей их функционирования в словосочетании, предложении, тексте;

б) рассмотрения теоретического материала в аспекте «язык – качества культуры речи»;

в) определения стилевых границ морфологической единицы;

г) понимания речевой перспективы изучения лингвистического материала в плане ориентации на достижение конкретных коммуникативных целей – информировать, воздействовать, аргументировать, убедить и т.п.

Постановка и решение проблемы реализации коммуникативного подхода к изучению морфологии в школе требуют определения частнометодических принципов коммуникативно ориентированного изучения морфологических единиц и унификации системы коммуникативных умений в соответствии с этапами работы над языковым материалом и уровнями познавательной деятельности учащихся среднего школьного возраста.

Осознание школьниками функционального потенциала морфологических средств языка является аддитивным компонентом коммуникативной компетенции, формирование которой осуществляется в соответствии с общедидактическими (научность, перспективность, сознательность, проблемность, связь теории с практикой, принцип опережающего обучения) и частнометодическими (изучение морфологии на синтаксической основе, развитие чувства языка, учет особенностей родного языка при изучении русского языка, осмысление межуровневой связи языка и речи) принципами обучения.

Кроме этого, особенности изучения морфологии в коммуникативном аспекте позволяют нам сформулировать выявленные и определенные нами специфические методические принципы. Это:

а) принцип мотивированности и адресованности лингвистического материала, выполняемых учебных действий, который реализуется при установлении правильного соотношения языкового правила и речевого действия; приобретение языковым правилом статуса функциональной опоры; отбор материала по грамматике с учетом типичности, продуктивности и речевой перспективы грамматического явления в системе русского языка;

б) принцип функциональной презентации лингвистических (морфологических) единиц, который нацеливает учителя на рассмотрение морфологических единиц с точки зрения их значения, строения и функции (назначения) в речи, изучение особенностей изменения грамматических форм, их сочетаемости и, главное, текстообразующей роли; подбор системы упражнений, способствующей овладению школьниками конкретными умениями по введению грамматических знаний в процесс коммуникации;

в) принцип стимулирующе-организационного введения грамматических знаний в речевую практику, предполагающий изучение лингвистической единицы на основе ее функционирования в речи в процессе осознания морфологической единицы как средства речевой выразительности; при этом стимулирующий аспект связывается с учетом интересов учащихся и мотивов учения, принятием за единицы обучения речевых действий, ситуаций и текстов, а организационная деятельность учителя способствует речевой активности обучаемых на каждом уроке;

г) принцип творческой имитации, на основе которого осуществляются перенос знаний и умений с текста-образца на моделируемое высказывание; адекватный отбор языковых средств с учетом коммуникативной ситуации; усвоение языковых и речевых норм, осмысление качеств хорошей речи; овладение техникой словесного творчества;

д) принцип коммуникативной целесообразности и перспективности, который регламентирует изучение морфологической единицы на основе анализа ее речевого функционального потенциала в направлении «языковое средство – функция (как потенциал) – конечный продукт речевой деятельности (как реализованный потенциал)».

Определяя этапы учебной работы и систему коммуникативных умений, мы ориентировались на концепцию деятельности, разработанную Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, которая, будучи психологической в своей основе, используется в целом ряде наук и «становится методологической схемой». Психолингвистической экспликацией теории деятельности является теория речевой деятельности, важнейшие положения которой и принимались нами во внимание.

Первый этап – *этап презентации* (представления) нового для учащихся языкового материала. Основная цель работы на этом этапе – сообщить учащимся необходимые теоретические сведения, раскрыть признаки вводимого понятия, показать, как оно функционирует в речи. Этому этапу соответствует рецептивный уровень, в соответствии с которым, кроме языковых, формируются следующие коммуникативные умения:

а) определять текстообразующую роль изучаемой морфологической единицы;

б) понимать и обосновывать употребление морфологических единиц в тексте-образце;

в) осознавать коммуникативную перспективу изучаемого языкового явления.

Второй этап – *этап имитации* (подражания). Цель работы с учащимися на этом этапе – научить самостоятельно подбирать примеры, в которых использование изучаемых морфологических единиц было бы стилистически, эстетически и нормативно оправданным. Данному этапу соответствуют репродуктивный уровень познавательной деятельности, формирование следующих коммуникативных умений:

а) умение выделять грамматические средства языковой выразительности в новом, незнакомом тексте;

б) умение объяснить, мотивировать необходимость их употребления в тексте определенного типа, стиля и жанра речи;

в) умение самостоятельно подбирать примеры употребления изобразительно-выразительных средств языка морфологического уровня.

Третий этап – *этап подстановки и трансформации*. Основная цель работы – формирование у учащихся навыка оформления предложения, связного текста с целью нейтрального или эмоционально-оценочного воспроизведения того или иного явления действительности *в зависимости от целей коммуникации*.

Этому этапу работы будет соответствовать частично-поисковый уровень познавательной деятельности учащихся и следующие основные коммуникативные умения: а) умение конструировать предложение, правильно сочетая в его структуре нейтральные и выразительные грамматические средства языка; б) умение выбирать нужное выразительное средство морфологического уровня из ряда предложенных в зависимости от цели и характера высказывания; в) умение мотивировать правильность выбора; г) умение варьировать,

заменять одну морфологическую единицу другой в зависимости от изменившейся целевой установки высказывания; д) умение включать изобразительно-выразительные грамматические средства в словесную ткань предложенного микротекста; е) умение составлять микротекст в соответствии с определенной эмоциональной задачей высказывания; ж) умение мотивировать изменения в выборе изобразительно-выразительных средств морфологического уровня при совершенствовании написанного.

Четвертый (заключительный) этап – это этап употребления морфологических средств языка в изложениях и сочинениях учащихся (при пересказе и моделировании текстов).

Этому этапу работы будет соответствовать частично-поисковый и поисковый уровень познавательной деятельности учащихся.

В ходе подготовительной работы к написанию изложений учителем совершенствуются следующие коммуникативные умения: а) умение «видеть» выразительные грамматические средства языка в данном тексте и мотивировать необходимость их использования автором, определяя роль выразительных средств языка морфологического уровня в создании образов, художественных описаний, в передаче авторского замысла; б) умение целесообразно использовать авторские средства языка при изложении текста; в) умение трансформировать некоторые авторские грамматические выразительные средства, не нарушая идейно-художественной направленности исходного текста; г) умение мотивировать выбор выразительных грамматических средств при совершенствовании написанного.

При подготовке учащихся к написанию сочинений в ходе отбора материала и его анализа совершенствуется ряд коммуникативных умений: а) умение выделять свойства и признаки описываемого явления, точно называть их; б) умение подчинять всю систему выразительных грамматических средств раскрытию основной мысли сочинения; в) умение отбирать языковые средства морфологического уровня в соответствии с заданными текстовыми характеристиками (тип, стиль, жанр речи); г) умение использовать изобразительно-выразительные средства морфологического уровня для передачи своего (авторского) отношения к описываемому; д) умение мотивировать изменения в выборе выразительных грамматических средств при совершенствовании написанного.

Безусловно, выделение коммуникативных умений для каждого этапа работы с языковым материалом при изучении именных частей речи является несколько условным, так как все этапы представляют собой единое целое в системе обучения учащихся использованию выразительных грамматических средств языка в работах творческого характера. В то же время мы считаем, что даже такое дифференцирование этих умений необходимо, так как без этого фактически невозможно определить эффективную методику изучения именных частей речи в школе.

В целом же, реализация коммуникативного подхода к изучению морфологии в школе (методический аспект проблемы) возможна лишь в случае четкого определения содержания понятий «функция морфологической единицы», «функционирование морфологической единицы» в плане экспликации модели грамматического описания в школе (лингвистический аспект проблемы).

Реализация коммуникативной цели обучения языку непосредственно соотносится с системой функционирующих лингвистических единиц, которая служит для порождения языковых высказываний, содержащих способы коммуникативной репрезентации фактов реальной действительности.

Говоря о функциях (и функционировании) морфологических единиц, мы должны в первую очередь рассмотреть следующие отношения: 1) соотноше-

ние функции и семантики языковой единицы; 2) объем языковой единицы – носителя функции и объем среды, в которой функционирует единица. Каждое из этих отношений в лингвистической литературе характеризуется полиаспектностью определения функционального подхода.

Соотношение функции и семантики языковой единицы. В понимании функции в лингвистике различие проявляется прежде всего в том, что функция противопоставляется семантике языковой единицы или же охватывает ее. При этом трактовка функции может принимать асемантический характер. Наиболее явно это проявилось в теориях, восходящих к Л. Блумфилду, который считал функциональным только грамматическое, противопоставляемое им семантическому. Так, служебные слова он называл «функциональными словами», полагая, что они лишены собственного семантического содержания и выполняют лишь структурно организующую роль [6].

В синтаксических исследованиях также нередко функциональное противопоставляется семантическому (такое понимание функции реализуется, по сути дела, в классической теории членов предложения) [7].

Между тем существует и иная точка зрения, согласно которой функциональное не противопоставляется семантическому, само значение языковых единиц трактуется как их функция. Наиболее явно такое понимание функции представлено в трудах Пражской лингвистической школы. Так, В. Скаличка [8] пишет: «В понимании наших лингвистов термин «функция» употребляется тогда, когда речь идет о значении (функция слова, предложения)...». В этой интерпретации функция отражает любое назначение элемента языка. Функция может быть как семантической, если данный языковой знак используется для обозначения предметов, связей, отношений объективной действительности, так и асемантической, если языковой элемент выполняет только структурную функцию. В речи слово может обладать одновременно рядом функций: собственно семантической, номинативной, и синтаксической, и строевой. В свою очередь синтаксическая функция слова в предложении может иметь семантический и асемантический характер. В своем семантическом аспекте синтаксическая функция указывает на роль элемента ситуации, обозначаемого данным словом, в структуре ситуации в целом, отображаемой данным высказыванием. Асемантический аспект синтаксической функции проявляется в организующей роли данного члена в предложении.

По мнению А.В. Абрамова, содержание функции определяется характером того результата, с которым она соотносит языковую единицу. Ранг функции отражает ее место, или роль, среди остальных функций полифункциональной единицы.

Обосновывая свое понимание функции лингвистических единиц, А.В. Абрамов пишет: «Более рациональным было бы ...понимание функции с учетом того факта, что употребление языковой единицы приводит к определенному результату и что в этом смысле ее можно считать предназначенной для достижения данного результата; функцию стоит понимать именно как такого рода предназначенность языковой единицы, или, говоря иными словами, как отношения, связывающие языковую единицу и достигаемый ее употреблением результат» [9].

Схематично это можно представить следующим образом:

функция (как отношение)

ЯЗЫКОВАЯ ЕДИНИЦА

ДОСТИГАЕМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

Объем языковой единицы – носителя функции и объем среды, в которой функционирует единица. По мнению В.Г. Гака [9], функция отражает поведение части в целом, элемента-субстрата функции в среде. Усложнение

элемента и расширение среды, в которой функционирует элемент, образуют основной параметр в типологии языковых функций. В зависимости от объема элемента и объема среды В.Г. Гак различает следующие типы функциональных подходов:

1. Элемент – субстрат – слово, среда его функционирования – предложение. Здесь в свою очередь различаются два варианта в подходе:

а) изучаются средства, позволяющие слову выполнять определенную функцию в предложении. В этом случае возможны два вида оппозиций:

- лексика (субстрат функций) – грамматика (функциональное);
- морфология (субстрат функций) – синтаксис (функциональное);

б) изучается роль слова в предложении, выявляются различные роли (функции), которые слова могут выполнять в предложении. К такому позиционно-ролевому пониманию функции относится традиционная теория членов предложения в ее различных вариантах.

2. Носитель функции – слово, словосочетание, грамматическая категория, предложение, т.е. любой элемент языка, среда функционирования – внеязыковая ситуация, прежде всего денотативная, т.е. событие, описываемое высказыванием. При этом подходе выделяется ряд вариантов:

а) исследуется грамматическая категория в ситуациях, с которыми соотносится данная грамматическая категория с ее субкатегориями (обозначение таких частных ситуаций интерпретируется как функция категорий, при этом понятие функции получает семантическую трактовку);

б) исследуется предложение в ситуации, в этом случае функция получает ряд различных интерпретаций:

– функциональным аспектом предложения является его актуальное членение, отражающее информативный аспект высказывания;

– функцией предложения является его роль в тексте;

– функцией предложения оказывается указание на описываемую им ситуацию;

в) в более общем плане под функциональным понимается актуализация любых единиц. Субстратом функции при этом подходе выступает языковая система в целом, во всех ее элементах, функцией оказывается речевая реализация этих элементов и языковой системы в целом.

По мнению А.В. Бондарко [11], в понятии функции как назначения той или иной единицы языка следует различать два аспекта – потенциальный и результативный. Функция в потенциальном аспекте – это присущая той или иной единице в языковой системе способность к выполнению определенного назначения и к соответствующему функционированию. Функция в результативном аспекте – результат функционирования данной единицы во взаимодействии со средой, т.е. назначение как достигнутая в речи цель.

Одним из значимых понятий (в аспекте нашего исследования), введенным А.В. Бондарко, является понятие «потенциал функционирования языковой единицы». Это понятие представляет то множество, элементами которого являются отдельные функции-потенции данной единицы вместе с соответствующими правилами поведения.

Обосновывая это, А.В. Бондарко пишет: «Потенциал функционирования данной единицы, как бы программирующий ряд существенных признаков ее поведения в разнообразных актах речи, концентрирует потенции, закрепившиеся за данной единицей, что дает основу для его новых реализаций. Потенциал функционирования грамматической формы включает в себе определенную вероятностную характеристику (при различиях по отношению к разным типам речи и текстов – художественных, научных и т.п.), ибо в конкретном высказывании роль потенциала функционирования должна пони-

маться не в абсолютном, а лишь в относительном смысле» [12]. Эта роль действительна лишь постольку, поскольку та или иная форма уже выбрана говорящим при формировании высказывания. Однако самый выбор именно данной формы определяется в зависимости от того смысла, который говорящий хочет выразить в конкретных условиях речи. Ориентируясь на необходимый (намекаемый) смысл, формируемый в процессе соотнесения со складывающимся формальным выражением, но все же опережающий конкретные внешние языковые формы, в которые он облекается, говорящий стремится найти наиболее адекватные языковые средства – и в этом процессе поиска он сообразуется с понятиями лексем, форм и конструкций, входящими в его компетенцию.

В круговороте соотношений потенций языковой единицы и ее реализаций постоянно существует, воспроизводится и развивается взаимная обусловленность. Потенции языковых единиц обуславливают их функционирование, реализацию определенных целей в конкретных высказываниях, а эти конкретные реализации функций в актах речи, в свою очередь, становятся основой для формирования потенций языковых единиц, которые находят все новые и новые реализации.

Главное здесь, что функции-потенции преобразуются в функции-реализации через процесс функционирования. Следовательно, в функциях языковых единиц следует различать процесс и результат – функцию реализуемую и реализованную.

Таким образом, мы видим, что функция языковой единицы, в понимании А.В. Бондарко, А.В. Абрамова, – это свойственная ей в языковой системе способность (предназначенность) к выполнению определенного назначения и к соответствующему функционированию в речи; вместе с тем функция – результат функционирования, т.е. реализованное назначение, достигнутое в речи.

В свете такого *целевого* понимания функции лингвистической единицы мы считаем совершенно правомерным утверждение В.Г. Гака, что «следует различать первичные и вторичные функции языковых элементов» [13]. По его мнению, первичная функция лингвистических единиц отвечает на вопрос, с какой целью, для чего прежде всего в языке существует данный элемент. Например, у форм числа первичной функцией является различение единичности и множественности, что проявляется в оппозиции. У форм времени – различение действия в прошлом, настоящем и будущем, в зависимости от системы времен в данном языке. У глаголов *идти* и *ехать* – различение названий способов передвижения (пешком или на транспорте и т.п.).

Однако ввиду асимметрии плана выражения и плана содержания, свойственной языковым явлениям, последние могут приобретать новые, вторичные функции. В этом случае языковой элемент либо приобретает обобщенное значение, при котором стирается оппозиция, либо используется в значении своего противочлена по парадигме, либо, наконец, утрачивает непосредственную соотнесенность с действительностью. Таким образом формируются три основные вторичные функции: *генерализации*, *транспозиции* и *десемантизации*. При генерализации, как отмечалось выше, языковой элемент употребляется с обобщенным значением, значения противочленов нейтрализуются. Например, показатели числа выступают в функции генерализации в универсальных высказываниях: Собака – лучший друг человека. В этом случае можно было бы употребить форму множественного числа (Собаки – лучшие друзья людей) без изменения значения высказывания. Форма времени генерализуется в абсолютном значении (Дважды два – четыре), причем и здесь возможно употребление разных парадигматически различающихся форм (ср. буд. время: Дважды два будет четыре).

При транспозиции языковой элемент употребляется в функции (значении) своего противочлена. При этом также имеет место нейтрализация форм, не

сопровождающаяся, однако, как в случае генерализации, семантической нейтрализацией. Транспозиция имеет место, например, при употреблении формы настоящего времени в плане прошедшего (так называемое настоящее историческое).

И наконец, при десемантизации языковой элемент не несет собственной семантической нагрузки, но выступает лишь как способ организации языкового знака или в качестве дистинктивного элемента. Например, категория рода выступает в первичной (семантической) функции существительных одушевленных, где она различает в оппозициях форм пол одушевленного существа. Она выступает в функции генерализации при обобщении (например, тов. Иванова – преподаватель физики, не преподавательница). Но та же категория рода выступает в асемантической функции у существительных неодушевленных, служа или для оформления означаемого данного имени, или для отличия его от другого.

Кроме этого, можно также отметить функцию *семантического переосмысления* (употребление, например, во множественном числе слова красоты в отличие от красота в отвлеченно-качественном значении, не имеющем формы множественного числа, содержит новое значение – «красивая местность»). Не менее важны и вторичные функции экспрессивности и стилевой маркированности (так, например, эмоциональны и характерны только для разговорной речи собирательные существительные, оканчивающиеся на -ня, -щина, -ье: ребята, военщина, кулачье и т.п.).

Мысль о необходимости выявления и описания первичных и вторичных функций языковых единиц опосредованно звучит и у И.Г. Милославского, который писал: «В качестве знаний, выражаемых грамматическими средствами, не могут выступать только грамматические значения, такие, как число, падеж или наклонение, вид. Коммуникативная ориентированность требует, чтобы в качестве этих значений выступали номинативные признаки единичности или множественности предметов, субъекта или разного типа объектов, реальность или нежелательность нереального действия, результативность, однократность или интенсивность действия и т.п. Определение сочетаемости свойств соответствующих средств – неперемнная составная часть коммуникативной грамматики» [14].

М.А. Шелякин, который стоит на тех же концептуальных позициях, что и В.Г. Гак, А.В. Абрамов, И.Г. Милославский, сформулировал следующие основные задачи функционального описания грамматических форм: «1) первичное выявление функционального диапазона грамматических форм, 2) определение речевых и языковых условий (факторов) реализации каждой функции грамматической формы и 3) вторичное системное описание грамматических форм, которое опиралось бы на их функциональный диапазон и тем самым раскрывало бы (объясняло бы) логику употребления грамматических форм речи» [15].

По мнению ученого, общая типология функций грамматических форм выглядит следующим образом: 1) семантико-морфологические функции, или значения грамматических категорий. Сюда относятся как инвариантные, так и частные значения грамматических форм в их содержательных функциях; 2) семантико-синтаксические функции, участвующие в формировании моделей предложений, в выражении определенных синтаксических отношений, ср. субъектные и другие значения падежей, функции выражения последовательности и одновременности действий формами вида и т.д.; 3) стилистико-прагматические функции, ср., например, функции форм множественного числа существительных в таких высказываниях, как И чему тебя в университетах учили? Мы вот дома сиди, а вы по театрам ходите (имеется в виду один университет и один театр); 4) формально-синтаксические функции, устанавливающие

синтаксические связи между словами и словоформами (ср. согласовательную функцию категории рода и др.); 5) текстовые функции, используемые при организации целостных текстов (их выполняют почти все грамматические формы).

Если использовать терминологию В.Г. Гака, то первичными (категориальными, парадигматическими) здесь будут, на наш взгляд, функции 1 и 4, а вторичными (в аспекте речевой предназначенности) – 2, 3, 5. Выводы, к которым независимо друг от друга пришли выше означенные лингвисты, позволяют нам принять их выводы как концептуальные в плане реализации коммуникативного подхода к изучению грамматики (и в частности, рассмотрения морфологических единиц в функциональном аспекте как одной из составляющих общей системы формирования коммуникативной компетенции). При этом закономерно возникает вопрос о равноправном описании (и изучении в школе) первичных и вторичных функций морфологических единиц.

Определить первичные и вторичные функции морфологических единиц мы можем, в первую очередь, соотнеся их с двумя аспектами функции – *целевым* и *потенциальным*. Первый из этих аспектов (целевой) соответствует пониманию функции как цели (назначения, предназначения) того или иного языкового средства. Второй – потенциальный аспект – в самом общем виде заключается в способности данной лингвистической единицы к реализации определенных коммуникативных целей. Исходя из этого, каждая лингвистическая единица имеет своего рода «форму функционирования» [А.В. Бондарко], которая предполагает, на наш взгляд, *описание ее функций, а также условий актуализации этих функций в устной и письменной речи*. При этом первичные функции соотносятся нами с изначальной, категориальной, парадигматической предназначенностью лингвистической единицы (на семантико-грамматическом уровне актуализируется ее автологическое значение и назначение), вторичные – с потенциалом речевой выразительности лингвистической единицы (семантическим, стилевым, экспрессивным и т.п.). Это обусловлено тем, что в контексте на семантико-грамматическом уровне в соответствии с целями коммуниканта происходит трансформация первичных функций, что выражается в их переосмыслении, десемантизации, генерализации и т.п.

В целом же, актуализация морфологической единицы в речи предполагает реализацию отложившихся в слове как единице национального языка потенциалов, соотнесенных с первичными и вторичными функциями.

Вторичные функции морфологических единиц, связанные с речевой реализацией категориального потенциала, при этом могут совпадать с первичными функциями (например, первичная функция оппозиции единичности/множественности категории числа имени существительного *боровик* в предложении: Я увидел на поляне под кустиком большой боровик; она может быть реализована в устной и письменной речи – для констатации факта), а могут модифицировать, интерпретировать их (первичные функции) в соответствии с коммуникативными установками говорящего и пишущего, а также заданными характеристиками (тип, стиль, жанр речи) при моделировании текста (например, в предложении – Боровик – вкусный и питательный гриб – первичная функция оппозиции единичности/множественности категории числа имени существительного «*боровик*» не реализована, на первый план выступает вторая функция – функция обобщения, – которая связана с употреблением единственного числа в значении множественного, что характерно, например, для текстов научного, научно-популярного и публицистического стилей).

Таким образом, именно контекст, условия и цели коммуникации определяют функциональный диапазон морфологической единицы, автологичность или трансформированность первичных и вторичных функций грамматической категории.

Как видим, функциональный аспект описания и изучения морфологических

единиц в школе, являясь базовой лингвистической предпосылкой, предопределяет рассмотрение лингвистического материала (первичных и вторичных функций морфологических единиц) как функциональной опоры для формирования соотносительных языковых и коммуникативных умений. Это, в свою очередь, позволяет определить содержание, направления и лингвометодические средства изучения морфологии на коммуникативной основе, так как именно осознание учащимися первичных и вторичных функций имен существительных, прилагательных, числительных и местоимений делает возможной, оптимальной и перспективной работу над совершенствованием речевой культуры школьников и (в конечном итоге) формированием их коммуникативной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новый коммуникативно ориентированный курс русского языка / Л.Ф. Климанович, Л.Я. Желтковская, А.Ю. Купалова и др. // Нач.шк., 1994, № 7. С. 23-28.
2. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка // Рус.яз. в шк., 1996, № 1. С. 3-8.
3. Тростенцова Л.А. Обучение русскому языку в школе как целенаправленный процесс: Морфол. аспект. М., 1990. – 142 с.
4. Кожина М.Н. О специфике художественной и научной речи в аспекте функциональной стилистики. Пермь, 1966. С. 170.
5. Русский язык в современном мире / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Отв. ред. Ф.П. Филин. М., 1974. С. 250.
6. Блумфилд Л. Язык: Пер. с англ. / Под ред. М.М. Гухман. М., 1968. – 607 с.
7. Виноградов В.В. Исследование по русской грамматике: Избр. труды / АН СССР. Отд-ние лит. и яз. М., 1975. – 559 с.
8. Вахек И. Лингвистический словарь Пражской школы: Пер. / Под ред. А.А. Реформатского. М., 1964. – 350 с.
9. Абрамов Б.А. О функциях, изофункциях, функциональном подходе и функциональной грамматике // Проблемы функциональной грамматики / Отв.ред. В.Н. Ярцева. М., 1985. С. 80.
10. Гак В.Г. К типологии функциональных подходов к изучению языка // Проблемы функциональной грамматики / Отв.ред. В.Н. Ярцева. М., 1985. С. 5-15.
11. Теория функциональной грамматики / А.В. Бондарко, М.А. Шелякин, В.С. Храковский, В.П. Недялков и др.; Отв.ред. А.В. Бондарко. Л., 1987. С. 17.
12. Теория функциональной грамматики / А.В. Бондарко, М.А. Шелякин, В.С. Храковский, В.П. Недялков и др., Отв.ред. А.В. Бондарко. Л., 1987. С. 12.
13. Гак В.Г. К типологии функциональных подходов к изучению языка // Проблемы функциональной грамматики / Отв.ред. В.Н. Ярцева. М., 1985. С. 10.
14. Милославский И.Г. Коммуникативно ориентированные описания грамматической системы русского языка // Теория и практика создания коммуникативно ориентированных индивидуализированных учебников русского языка: Тез. докл. и сообщ. Междунар. конф., 27 сент. – 2 окт. 1988 г. / Междунар. ассоц. преподавателей рус.яз. и лит. Таллин, 1988. С. 182.
15. Шелякин М.А. О единстве функционального и системного описания грамматических форм в функциональной грамматике // Проблемы функциональной грамматики / Отв.ред. В.Н. Ярцева. М., 1985. С. 38.

S U M M A R Y

The sistem of studying of morphology at school based on communication is presented in the article. Linguistic, psychologycal and pedagogical factors are mentioned, basic terms and definitions are explained.

Поступила в редакцию 17.01.2002