# Философско-педагогическая рефлексия проблемы формирования языковой личности: грамматический компонент

**Болховской Александр Львович** – канд. филос. наук, доцент Пятигорского медико-фармацевтического института – филиала Волгоградского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения РФ (Пятигорск, Россия); georinmethod@mail.ru

**Шиховцова Наталья Николаевна** – канд. пед. наук, доцент Пятигорского медико-фармацевтического института – филиала Волгоградского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения РФ (Пятигорск, Россия); natnik71@inbox.ru

**Аннотация.** *В предыдущей статье*[1] *авторы осуществили философско-педагогическую рефлексию лингвометодической проблемы формирования коммуникативной компетентности, обеспечивающей субъекту успешную социализацию, в том числе профессиональную. Базовой составляющей данной компетентности является языковая как показатель языковой личности, которая, в свою очередь, концентрирует в себе теоретические знания и практические умения всех уровней системы языка.*

*Для полноценного формирования языковой личности, помимо развития языковой компетенции, необходимо определить и расширить поле языковых ориентаций субъекта познания, т.е. ту часть ментального пространства, которое наполняется языковыми объектами интереса: чем больше объектов интереса, тем поле шире, чем активнее связи между объектами, тем выше уровень (степень) языковой компетенции. Чтобы это учитывать при организации образовательного процесса, преподавателю необходимо пройти соответствующую теоретическую и методическую подготовку. В идеале ментальное поле языковых ориентаций – абсолютно все знания о языке и его функционировании. Хотя человек осознает, что всего знать не может, но потребность в этом сопровождает его всю жизнь, а не только в периоды обучения. Сформированная таким образом языковая личность способна к дальнейшему языковому саморазвитию, чтобы ощущать себя в системе языка, как в родной стихии.*

**Ключевые слова.** *Фонетика, фонология, акустико-артикуляционный аспект речи, орфоэпические нормы, фонологический принцип, асемантичность, функционально-семантический подход, новемологический подход; организация образовательного процесса, развитие языковой компетенции, формирование языковой личности, языковое саморазвитие.*

Формирование языковой компетентности (направленность сознания и желание реализации языковой компетенции)– процесс долговременный, вернее, постоянный в силу изменений на всех уровнях языка в процессе его развития, поэтому определить критерии ее сформированности можно только в границах того вида деятельности, которым занимается субъект. Предметом настоящей статьи являются фонетико-фонологический, морфемный и лексический компоненты языковой компетентности, или, как их часто определяют в научно-методической литературе, – уровневые компетенции, а также проблема предупреждения речевых ошибок.

[1] *Болховской А.Л., Шиховцова Н.Н.* Философско-педагогическая рефлексия проблемы формирования языковой личности: коммуникативный аспект // Педагогика. № 8, 24. С. 18–30

Фонетико-фонологическая компетенция характеризуется умением оперировать языковым материалом при речепорождении и речевосприятии, т.е. обучающийся должен обладать знаниями о соотношении фонетической и фонологической систем и соответствующими умениями и действиями.

Теоретические основы обучения фонетике в школе были заложены лингвистическими исследованиями Р.И.Аванесова, И.А.Бодуэна де Куртенэ, Л.Л.Буланина, М.В.Панова, Л.В.Щербы, а также методическими исследованиями Ж.В.Ганиева, П.С.Жедек, С.В.Князева, Л.Б.Парубченко, А.В.Текучева и др. Что касается публикаций, отражающих специфику и методические особенности формирования фонетико-фонологических знаний, умений и действий в современных учебно-методических изданиях, то они крайне немногочисленны и не удовлетворяют профессиональные потребности педагогов.

Содержание понятия «фонетика» в смысле раздела языка имеет свою историю развития: от раздела языкознания, изучающего звуки в потоке речи, их сочетаемость и их позиционные изменения, до раздела языкознания, изучающего звуковые средства языка.

Отдельно подчеркнем: фонема не является ни звуком с физической точки зрения (высота, тембр, громкость и т.п.), ни словом, ни знаком, так как ей не соответствуют никакие наблюдаемые предметы или процессы. Иначе говоря, фонемы не описывают реальность. Этим, кстати, объясняются многие орфографические трудности при освоении языка, особенно в случаях, когда графический образ слова не совпадает с фонетическим. Именно поэтому при усвоении фонетики русского языка необходимы еще и фонологические знания. Как известно фонология – это раздел языкознания, изучающий звуковой строй языка в его современном состоянии (синхронически) и в истории (диахронически). Если фонетика имеет дело с акустико-артикуляционным аспектом речи (единица–звук), то фонология акцентирует внимание на функциональных характеристиках звуковых единиц (единица – фонема), другими словами, фонология составляет ядро фонетики (звук речи превращается в фонему), хотя фонологию некоторые ученые рассматривают в качестве отдельной, самостоятельной дисциплины. Для простоты понимания обучающиеся должны уяснить, что фонемы являются языковыми единицами, а звуки – речевыми (звуковая материя действительности).

Таким образом, фонетический уровень является базовым (первичным) уровнем языка, на котором строятся все остальные (морфемный, лексический, синтаксический), а его единицы их объединяют, и в результате такого синтеза человеческая речь обретает смысл.

В процессе формирования фонетико-фонологической компетенции осознается связь артикуляционных характеристик звучащей речи с орфоэпическими ([мълʌкó]), графическими и орфографическими нормами (чередование, сильная и слабая позиции). С.Н.Зайцева и Э.В.Кромер поясняли: «Намечаются устойчивые соотносительные ряды согласных по глухости / звонкости, твердости / мягкости, а ведь именно парные согласные в разных фонетических условиях могут оказаться то в сильной, то в слабой позиции» [1, с. 50].

Следует также акцентировать внимание обучающихся на разной роли и назначении гласных и согласных звуков, объяснив им, что первые придают звучащей речи плавность *(«… гласные даны тебе для пенья»*[2]*)*, а функция согласных в большей степени носит фонологический (сигналоразличительный) характер (дом – том). Этим и объясняется количе-

[2] Строка из стихотворения С.Я.Маршака «Дыхание свободно в каждой гласной…» (1964).

ственное преобладание согласных, более того, именно с их помощью речь обретает особую выразительность, воспроизводя звуковую окраску действительности *(«В тишине лесной глуши /Шепот к Шороху спешит. / Шепот к Шороху спешит, / Шепот по лесу шуршит»*[3]*).*

С точки зрения физиологии (фонетический аспект) согласные звуки имеют разную артикуляционную природу: либо только шум, либо голос и шум, при воспроизводстве которых язык занимает разные положения. Обратившись к фонологической стороне звуковой системы, подчеркнув ее системный характер, обучающимся необходимо объяснить действие фонетических законов чередования звуковых единиц и сочетания звуковых единиц. В соответствии с первым – согласные на конце слов оглушаются *(дру[к], зу[п])*, со вторым – звонкие перед глухими оглушаются, а глухие перед звонкими наоборот, а перед [э] согласные произносятся мягко. Нарушение фонетических законов допустимо только в заимствованных словах *(а[тэ]лье)*, и то не во всех, многие им подчиняются *(музей, шинель, академия, тема)* и в словах, которые русской фонетикой не были освоены *(ку[пэ], сви[тэ]р, о[тэ]ль).*

Усвоение орфоэпических норм также представляет определенную трудность в связи такими характеристиками ударения, как «разноместность» и «подвижность», которые иногда логически необъяснимы, закрепившись в процессе развития языка, однако чаще таким образом различается смысл омонимичных форм *(белОк – бЕлок, мукА – мУка),* образуются либо новые слова, либо формы слов. В данном случае ударение реализует свою морфологическую функцию, а еще и обозначает сильную позицию гласного звука.

Таким путем педагог подводит обучающихся к понятиям «фонема» и «орфограмма» (слабая позиция фонемы «порождает» орфограмму), что подчеркивает непосредственную связь фонетики с орфографией, а нам известно, что в основе многих написаний лежит фонологический принцип. Понимание школьниками, что причиной орфографических и орфоэпических ошибок является слабая позиция фонемы (орфограмма), что правильное написание определяется общим правилом русской орфографии, то есть проверка слабой позиции по сильной, – залог орфографической грамотности.

Рассмотрим взаимосвязь фонетики со всеми языковыми уровнями (смысловыми). Смысл логический и грамматический начинает проявляться в языковых единицах морфемики, словообразования, лексики, морфологии и синтаксиса, а также стилистики, так как ритмика, звуковое оформление речевого высказывания, другие художественные фонетические средства придают ему выразительность и отражают модальность, что придает тексту различные семантические и эмоциональные оттенки. Получается, что полноценное формирование языковой компетентности невозможно без усвоения системных языковых связей.

Системное представление о языке в целом начинает формироваться при выявлении обучающимися системных связей на фонетическом уровне, которые осознаются в процессе усвоения таких базовых понятий, как: *звук, фонема, буква; артикуляционная характеристика звуков; фонетические законы русского языка: редукция, оглушение, ассимиляция; сильная и слабая позиции; чередование; фонетический разбор*. Здесь возникает трудность, о которой упоминалось выше: все единицы фонетики и фонологии являются асемантичными, т.е. они не связаны с конкретным значением в языке. Однако, по мнению А.П.Журавлёва, семантическая природа звуков проявляется в процессе их соче-

[3] Из стихотворения В.Суслова.

тания (но тогда это уже другая единица). Ключевым аспектом успешного формирования языковой компетентности является осознанное осмысление следующего соотношения: *звук – фонема – буква.* Помочь в этом может функционально-семантический подход различения формы и содержания: *звук – единица речи и языка*. В первом случае он отражает физиолого-акустические характеристики, во втором – осуществляет смыслоразличительную функцию и становится фонемой. Многие методисты для объяснения сущности понятий привлекают различные жизненные ситуации (слабая позиция – два предмета находятся в тени и во многом совпадают, а на свету скрытые признаки проявляются – сильная позиция).

Условием осознания понятия *буква* является владение знаково-символическими умениями, которые начинают формироваться в дошкольном детстве и развиваются в школе, более того, уровень их сформированности – это показатель развития словесно-логического мышления («Только материальная (или материализованная) форма действия может быть источником полноценного умственного действия. Первая задача обучения всякому новому действию заключается поэтому в том, чтобы найти исходную материальную или материализованную форму этого действия и точно установить ее действительное содержание») [2, с.11].

Таким образом, в процессе письма звуковая материя графически формализуется посредством начертания определенных символов, называемых буквами, замыкается цепочка умственных действий как результат преобразования устной формы речи в письменную, регулируемую уже орфографическими нормами.

Дальнейшее продвижения по уровням языка потребует морфемных и словообразовательных знаний и умений, затем лексических и грамматических, наконец, синтаксических и стилистических, что в итоге приведет к овладению всей системой языка с многочисленными связями и взаимозависимостью элементов, выработает готовность и потребность их реализовывать в речи. Как видим, с речи все начинается и ею заканчивается – тогда можно уже говорить о сформированной языковой компетентности.

Подытоживая эту часть рассуждений, приведем определение фонетико-фонологической компетенции и ее состава, предложенное Л.Л.Присной: «…совокупность знаний о соотношении фонетической и фонологической систем родного и изучаемого языков, а также соответствующие практические навыки и умения, формируемые … в процессе обучения фонетике как особому разделу языкознания» [3, с. 288]. В состав компетенции, по мнению автора, должны включаться знания и навыки понимания речи и ее воспроизведения: фонемы и их варианты, акустико-артикуляционные признаки фонем, просодика[4], редукционные процессы и «фонетико-фонологический навык» (фонетический слух, «координация между звуками»).

Безусловно, качество освоения русского языка во многом зависит от того, насколько хорошо сформированы навыки морфемного и словообразовательного анализа: без этого невозможно освоение орфографии и осознание семантики слова, установление которой происходит именно по выявлению значения морфем, составляющих лексему. Более того, работа над морфемным составом слова стимулирует развитие важнейших интеллектуальных умений по применению мыслительных операций анализа и выделения частей

[4] *Просодика* – совокупность обеспечивающих ритмическое и интонационное функционирование речи средств, к которым относятся: дикция, мелодика, тембр, темп, логическое ударение, речевое дыхание, пауза.

целого (непосредственно разбор по составу), сравнения (нахождение морфемных различий в составе слов), отвлечения (абстрагирования) при выявлении семантики аффиксов вне слова, синтеза при образовании слов из разрозненных частей. К сожалению, процесс обучения устройству языка в условиях основной школы порой весьма формализован и заключается в механическом разделении слова на составные компоненты.

Проблеме эффективного изучения морфемики и словообразования посвятили свои труды И.И.Срезневский, К.Д.Ушинский, Д.И.Тихомиров. О необходимости методически грамотной работы над составом слова, в том числе с привлечением исторических сведений (этимологических), говорил Ф.И.Буслаев, отмечая, что именно так «наиболее осознано школьник сможет прояснить все оттенки семантики слов и подходить к выбору лексических единиц при создании собственного высказывания» [4, с. 27].

В настоящее время актуальность проблемы обучения морфемному анализу слов не снижается, о чем свидетельствует появление многочисленных учебников, пособий и методических рекомендаций, предлагающих интересные подходы к усвоению семантики лексем, например, новемологический (опирается на физиологические свойства человеческого глаза), алгоритмический, исторический на материале морфемного, словообразовательного и этимологического словарей. Школьники, обнаруживая в арсенале языка синонимичные и омонимичные морфемы, осознают богатство языковых средств, позволяющих отражать в речи тончайшие оттенки мысли.

Отметим, что полноценное формирование лексической компетенции учащихся основной школы невозможно без опоры на межуровневые связи морфемы и лексемы, на что обращал внимание Ф.И.Буслаев в книге «О преподавании отечественного языка», отмечая, что «более полное постижение лексического значения слова требует серьезных наблюдений над его составом. Собственно понимание взаимной обусловленности формантов кратчайшей единицы языка и ее значения гарантирует точный и осознанный выбор слов в процессе говорения» [4, с. 87]. Д.И.Тихомиров также указывает на необходимость исследовать словообразовательные процессы, так как это позволяет выявлять «зерно понятия», «зародыш значения» слова и способствует тому, что «ученик увидит отчасти и происхождение слова, родство между словами, познакомится с семейством слов от одного общего корня» [5, с. 262].

Помимо осознания семантики русской лексики, освоение морфемики и словообразования способствует также формированию таких важнейших умений и действий предметного и метапредметного характера, как развитие орфографической зоркости; осознание грамматики языка как единой системы, в которой все элементы взаимообусловлены и взаимозависимы; совершенствование всего комплекса мыслительных операций.

Автор концепции историко-семантического направления Е.Н.Петрова считает, что для формирования лексической и в целом языковой компетенции следует развивать у учеников умение толковать семантику лексемы, опираясь на ее морфемную структуру: «Действительное разъяснение, понимание слова достигается лишь тогда, когда мы проанализируем форму его образования и изменяемости». Другими словами, речь идет о способности различать словоизменение и словообразование, где последнее «служит уточнению самого понятия или представления, суживает или расширяет его или придаёт ему особый качественный оттенок» [6, с. 188], а первое – всего лишь уточняет мысль во временном и пространственном отношении.

На наш взгляд, одним из слабых мест в обучении русскому языку является некоторая дидактическая и методическая дискретность, нарушающая принцип обязательной преемственности в обучении, в нашем случае – взаимосвязи морфемики и словообразования с другими разделами языка на всех этапах его освоения, на что указывали в своих трудах методисты второй половины XX в.

С точки зрения Г.П.Цыганенко, «успешность изучения словообразования обеспечивается хорошим знанием учащимися словоизменения (склонения и спряжения), грамматических признаков основных частей речи (существительного, прилагательного, глагола и наречия), чередований звуков, основных морфем как «строительного материала» словообразования» [7, с. 71]. В.В.Виноградов сформулировал лингвистическую аксиому о «тесной связи словообразования с лексикологией как наукой о словарном составе языка, в отдельных его пересечениях с грамматикой, спецификой формообразования и даже с синтаксисом словосочетания» [8, с. 220]. Е.А.Курбатова раскрывает содержание данной аксиомы, отмечая особое место словообразования в системе лингвистических дисциплин и их тесную взаимосвязь «1) с предшествующими и последующими этапами его изучения; 2) с разделами школьного курса, где учащиеся получают знания, умения и навыки, которые необходимы для усвоения словообразования; 3) с другими разделами, при изучении которых параллельно с усвоением основного материала могут совершенствоваться и углубляться знания, умения и навыки по словообразованию» [9, с. 14]. С.И.Львова также говорит о соотношении морфемики и словообразования, подчеркивая, что «одним из важнейших условий успешного формирования умения разбирать слово по составу является последовательное раскрытие перед учащимися внутренней зависимости морфемного строения слова и других языковых характеристик его», причем отмеченная зависимость носит двусторонний характер: «С одной стороны, умение разбора слова по составу оказывает определенное воздействие на становление орфографических и грамматических умений и навыков, а с другой – успешность формирования указанного словообразовательного умения в свою очередь во многом зависит от уровня овладения другими языковыми навыками и умениями в области морфологии, лексики и других разделов курса русского языка» [10, с. 45].

Оригинальные методические размышления о решении проблемы формирования морфемно-словообразовательных умений и действий находим в пособии для учителей русского языка Л.В.Вознюк: «…занятия по словообразованию должны быть составной частью уроков морфологии, синтаксиса и других разделов школьной лингвистической науки», в том числе, грамматики и общих сведений о языке. Далее автор предлагает способ гармоничного встраивания морфемики и словообразования в общую структуру языка: «избежать разрыва между заученными правилами и произвольно складывающимися практическими умениями; установить необходимую связь между явлениями словообразования и семантикой слова, а также его грамматическими формами и значениями» [11, с. 37].

О необходимости реализации принципа преемственности в школьном обучении при освоении морфемики и словообразования пишет и Л.Ф.Талалаева: «…факт постоянного присутствия базовых морфемно-словообразовательных понятий на всех ступенях обучения требует рассмотрения проблемы соответствий в содержании учебного курса на смежных этапах его изучения». Методист считает, что «без сопоставительного анализа понятийной стороны содержания обучения принцип преемственности в разных концентрах (начальная и основная школа)

не будет реализован в полном объеме». Действительно, развитие понятийной системы морфемики и словообразования идет в двух направлениях от одного концентра к другому: вглубь («…за счет более глубокого осознания учащимися родовых и видовых признаков значимых частей слова, их семантики и роли в словообразовании и формообразовании») и вширь («… за счет увеличения круга понятий, связанных с сопоставлением словообразования и формообразования и с характеристикой способов словопроизводства») [12, с. 44].

Анализ деятельности школьных педагогов показывает, что многие, к сожалению, игнорируют принцип преемственности, что проявляется либо в преподнесении материала этого раздела как нового, либо в организации повторения усвоенных в начальном звене сведений.

В.Н.Лукьянчикова, разделяя убеждение большинства ученых-методистов в необходимости выстраивания межуровневых связей всех разделов языка для оптимизации контента морфемики и словообразования, выдвигает требование соотнесения методов и приемов организации процесса усвоения данного контента. В статье «О преемственности при изучении словообразования в школе» она правомерно утверждает, что набор методов при обучении не должен сильно отличаться от уже известных учащимся: «Первое – нахождение в тексте однокоренных слов и доказательство их лексического родства; второе – выявление однокоренных слов и их падежных форм (словоизменение); третье – разбор слова по составу [13, с. 94].

В свою очередь Р.Т.Гребёнкина акцентирует внимание на некоторых аспектах психолингвистики, отсылая педагогов к проблеме «совершенствования системы умственных действий, посредством которых это содержание усваивалось и будет усваиваться учащимися», иначе – педагог должен обладать компетенцией в области гармонизации особенностей развития мышления и интеллектуально-возрастных возможностей обучающихся, т.е. научить их «членить систему действий на отдельные операции, цель каждой из которых – решить определённую задачу» [14, с. 27].

Разделяющие подход Л.Ф.Талалаевой исследователи отмечают, что преемственность в изучении морфемики и словообразования обеспечивается и логически организованной корреляцией известного и нового в процессе повторения «сопутствующего» (А.АЧеснокова) и «попутного» (В.П.Полтева-Лазарис) материала, что позволяет выявить пробелы и спланировать работу по «восстановлению в ходе сопутствующего повторения» необходимых знаний, умений и действий. Понятно, что такая работа возможна только на основе результатов корректной педагогической диагностики.

Конечно, реализация всех вышеперечисленных подходов к оптимизации изучения морфемики и словообразования с учетом принципа преемственности требует особой методической подготовки учителей, позволяющей им организовать регулярное усвоение школьниками лингвистической теории, уточнение языковых понятий, расширение их признаков; раскрыть взаимосвязь между морфемикой и другими разделами науки о языке; применять такие эффективные педагогические технологии, как проблемное изложение материала, мультимедийные учебные программы и др. (Л.В.Чемонина).

Очевидно, что игнорирование методологического принципа системности при обучении русскому языку, отмеченная выше дискретность содержания образования, пробелы в усвоении материала каждого языкового уровня проявляются в речевой деятельности. Исследования качества речи современной молодежи фиксируют устойчивую тенденцию возрастания в ней случаев нарушения норм словоупотребления, причем лексические ошибки преобладают над грамматическими и стилевыми. Ведущими типами нарушений являются

употребление слов в несвойственном значении, неразличение значений синонимов, нарушение лексико-семантической сочетаемости. Данные нарушения устойчивы, они свойственны как учащимся начальной и основной школы, так и старшеклассникам и студентам. Безусловно, такое положение вещей с нормативной стороной словоупотребления негативно сказывается на общей речевой культуре и требует эффективной профилактической работы по корректировке и предупреждению лексических ошибок. Другими словами, сформированная лексическая компетентность, проявляющаяся в богатом лексиконе, способности определять семантику слов, их стилистическую принадлежность, осуществлять адекватный выбор того или иного лексико-семантического варианта для эффективной учебной и социальной коммуникации является одним из важнейших показателей овладения речевой культурой.

Безусловно, понятие языковой нормы является одним из основных и наиболее важных в современной лингвистике. Проблему формирования речевой культуры исследовали многие отечественные лингвисты и методисты: Л.А.Булаховский, В.В.Виноградов, П.Н.Головин, С.П.Обнорский, С.И.Ожегов, Д.Э.Розенталь, Н.М.Шанский и др. Ортологии русского языка посвящены работы А.Г.Антипова, А.Г.Жуковой, А.Г.Кротовой, Т.В.Матвеевой Н.А.Пленкина и др. Ученые подчеркивают, что правильность речи – составляющая культуры речи, показатель уровня лингвистических знаний и умений применения речевых средств, в том числе лексических. Отметим, что в ортологии, разделе языкознания о нормах, одним из предметов исследования является нормативный компонент речевой культуры.

Что касается лексической нормы в речевой деятельности, то существуют различные научные взгляды по поводу ее общего признания. По мнению Б.Н.Головина, выбор лексического варианта «регулируется обычно не нормой, а целесообразностью – принципом, который действует достаточно мягко и вместе с тем требовательно, удовлетворяя нужды речевого общения» [15, с. 271]. С другой стороны, осознавая сложность и аксиологический аспект реализации семантики слова в речи, Н.А.Николина предлагает свою трактовку лексической нормы, отражая в ней следующие критерии: «1) правильность выбора слова из ряда единиц, близких ему по значению; 2) употребление его в тех значениях, которое оно имеет в языке; 3) уместность его использования в той или иной коммуникативной ситуации в общепринятых в языке сочетаниях» [16, с. 113]. С точки зрения С.И. Виноградова, лексическая норма выполняет две функции: отграничение лексикона от нелитературных вариантов с некоторыми допущениями, которые обусловлены контекстом, и употребление конкретного слова в значении и с сочетаемостью, принятыми в литературном языке. Другими словами, автор выделяет два уровня реализации семантики: «уровень словарного состава» и «уровень эталонной лексемы», которые оказывают друг на друга определенное влияние [17, с. 89].

Таким образом, в языке происходит раздвижение рамок нормативности в связи с тем, что в современном мире быстро изменяются цели и условия речевого общения, и правильность речи определяется не застывшими образцами, предписанными нормой, а коммуникативным заданием.

Отметим другой аспект, связанный с выбором лексического варианта в устной или письменной речи, который следует учитывать педагогам при осуществлении контроля соблюдения языковой лексической нормы, – положение, занимаемое словом в лексиконе школьника, зафиксированное в сознании, и учет социального фона, на котором происходит процесс общения. Другими словами, нормативные установки в сознании носителя языка мо-

гут не совпадать с ортологическими. Это, безусловно, влияет на языковое содержание речевого высказывания, которое с точки зрения нормы содержит какие-то лексические ошибки, связанные с употреблением ограниченной лексики. Речевой портрет современного обучающегося отражает социокультурную реальность, в которой происходит «лексический взрыв – стремительное и неконтролируемое заполнение речевого пространства множеством новых слов. Происходит это на пересечении разных языков (обилие иноязычных неологизмов), реальности и виртуальности (заимствования из интернет-дискурса, компьютерной терминологии), делового и бытового общения (переход профессионализмов в разряд общеупотребительных слов)» [18, с. 12]. Конечно, это затрудняет формирование речевой культуры в ее классическом понимании, так как большую часть времени школьники находятся в социальной среде (реальной или виртуальной), где доминирует тенденция игнорирования нормы (жаргонизация), особенно в молодежной культуре.

Еще одним фактором «зыбкости» лексической нормы является ее зависимость от нормы стилистической и коммуникативной, которые допускают использование нелитературных лексико-семантических вариантов в речи. Контролирующие речь механизмы допускают и приближение к норме, и отклонение от нее (Л.В.Сахарный), что приводит к возникновению речевой лексической ошибки, являющейся «сигналом разошедшегося шва в речевом механизме индивида» (А.А.Леонтьев).

Большинство лингвистов и методистов с речевой культурой ассоциируют, прежде всего, правильность речи, но некоторые не признают такой критерий, так как считают, что элементарная грамотность не тождественна культуре, а является одним из ее компонентов, как и уровень воспитанности, нравственные качества, речевое поведение (Н.А.Пленкин). Выделяют два уровня речевой культуры: первый отражает качество речи с точки зрения соответствия языковым и речевым нормам, которые воспринимаются в качестве идеала; второй – речевое мастерство, заключающееся в умениях выбирать из богатства языковых средств максимально точный в содержательном отношении, стилистически уместный вариант языковых средств (Н.А.Лосева).

Охарактеризуем некоторые особенности овладения учащимися лексическим богатством русского языка, составляющим основу успешного речевого взаимодействия в рамках нормы. Известно, что усвоение учебной информации любого предмета обеспечивается механизмом активизации комплекса мыслительных операций ее восприятия и обработки, в результате чего у каждого складывается индивидуальный стиль познания и отношение к его объекту. В аспекте освоения лексики и усвоения ее орфографии, семантики и роли в речевом тексте решающую роль играют два познавательных стиля: стиль знаково-символического мышления (субъективные средства, с помощью которых человек представляет (отображает) в своем опыте окружающий мир») и когнитивный (предпочтительные способы приема и переработки информации»). Следовательно, «успешность выполнения одной и той же деятельности у разных людей обеспечивается разными путями» [19, с. 11]. В процессе обучения, в зависимости от того или иного когнитивного стиля, у обучающихся формируются свои собственные способы деятельности при решении конкретных учебных задач, складывается своя учебная стратегия. В связи с тем, что учебная стратегия зависит от определенной познавательной задачи и осваиваемой области знания, ее специфика может быть разной. В нашем случае можно говорить о стратегии овладения лексической и синтаксической системами языка, которая частично осознанно и частично интуитивно вырабатывается в сознании

ученика. Особенность стратегии решения лексико-синтаксических задач зависит от того, насколько велика потребность школьника в такого рода знаниях, какова специфика его семантических обобщений (когнитивных схем), а также склонность к интуитивизму при выборе лексико-семантического и стилистического варианта речевого высказывания. Выявление и корректировка таких стратегий учителем (предвидение возможных искажений нормы) способствует эффективному формированию и развитию лексической компетенции как компонента речевой культуры. Слово должно осознаваться обучающимися как триединая единица языковой системы: лексическая, грамматическая и синтаксически-стилевая. Это позволит избежать распространенных лексических ошибок: употребления слов и фразеологизмов в несвойственном значении, неразличения значений синонимов, омонимов, паронимов, нарушения лексико-семантической сочетаемости.

Высокая речевая культура учащихся в рамках языковой и речевой нормы возможна при условии понимания системности русской лексики на уровне парадигматики и синтагматики. В первом случае связи слов основываются на том, что в значениях разных слов присутствуют одни и те же компоненты. Наличие общих сем[5], повторяемость в семемах[6] различных слов и делает соответствующие слова парадигматически соотнесенными по смыслу. При усвоении парадигматических связей школьники часто испытывают трудности, которые преодолеваются только на фоне лексико-семантической системы языка, только в связи с ней определяются границы слова как сложной и вместе с тем целостной языковой единицы. Тематические группы слов, синонимы, пары антонимов и омонимы находятся в парадигматических отношениях, которые подлежат пониманию и усвоению для полноценного формирования языковой и речевой компетенции. Усвоение новых слов в их системных связях позволяет учащимся осознанно и гибко пользоваться словарным богатством русского языка, поэтому парадигматический принцип словарной работы считается самым продуктивным в аспекте порождения речи. На этой основе и происходит обогащение словаря, тем более что во многих учебниках объединение лексики осуществляется по тематическому и лексико-семантическому принципам.

Другой уровень связей слов обусловлен синтагматическими отношениями, которые определяют нормы сочетаемости в каждой конкретной речевой ситуации в зависимости от контекста, – это синтагматический план речи или текста, обозначающего линейный план отношений между единицами языка. Фразеологическая система русского языка также основана на рассмотренных типах отношений.

Педагог должен целенаправленно и настойчиво разъяснять обучающимся, что пробелы в усвоении отдельных языковых единиц и явлений, непонимание сущности их системных связей приводят к отрывочным представлениям о языке вообще и лексике, которые не выстраиваются в сознании в целостную систему взаимосвязанных и взаимозависимых элементов, приводят к лексическим ошибкам на уровне словосочетания и предложения.

Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что речевая культура является междисциплинарным, комплексным понятием, вбирающем в себя не только языковые и речевые характеристики, но и личностные.

[5] *Сема* – минимальная единица языкового плана содержания (элементарное лексическое или грамматическое значение).

[6] *Семема* – единица плана содержания языка, соотносимая с морфемой (минимальной единицей плана выражения) как совокупность компонентов ее содержания (сем).

Рассмотрим комплекс лексических норм, соотнесенный с первым уровнем речевой культуры, предложенным Н.А.Лосевой. В таком случае речевая культура должна проявляться на лексическом уровне в знании говорящим / пишущим не только прямого значения слов, но и их лексико-семантических вариантов с учетом феноменов многозначности, вытекающей из нее синонимии, а также омонимии, паронимии и правил сочетаемости.

Отмеченные феномены русской лексики, приобретающей вторичную семантику или дополнительные оттенки значения, позволили А.И.Смирницкому ввести термин совокупности *значений, или лексико-семантических вариантов*, определяемый как «двусторонний языковой знак, выступающий в единстве звучания и значения, сохраняющий неизменность лексического значения в пределах присущих ему синтаксических связей и парадигмы» [20, с. 27]. Развитие лексико-семантических вариантов лексемы происходит благодаря сдвигам в ее семантике, появлению переносных значений при соотнесении одного предмета с другим через общий признак, в результате чего возникают так называемая вторичная номинация, а также феномен семантической деривации (производность значений от исходного). Лексико-семантический вариант представляет собой связующее звено между словом как единицей языка и его реализацией в речи.

Как известно, большая часть лексических единиц русского языка полисемична, поэтому актуальным будет как количественное, так и качественное обогащение речи обучающихся (формирование речевой культуры), развивающее языковое чутье и прививающее любовь к русскому языку, тем более что чаще всего многозначность приобретают исконно русские лексемы и слова с богатым историческим прошлым.

Во избежание лексических ошибок в устной и письменной речи школьников Л.Ю.Комисарова предлагает соблюдать определенную этапность в лексико-семантической работе: фиксация зрительного образа слова, или «твердого зрительного образа» (А.В.Текучёв), выступающего эталоном; определение семантики слова и составление различных примеров словосочетаний или предложений с данным словом с корректировкой в случае искажения семантики; расширение семантики лексемы посредством обращения к исторической информации о ней; письменное закрепление результатов в виде наиболее удачных вариантов словосочетаний и предложений, составленных обучающимися. Представленная последовательность лексико-семантической работы может быть изменена учителем в зависимости от целей обучения и изучаемого раздела языка, главное – систематичность и своевременная корректировка в случае отклонения от нормы.

Еще одной трудностью, а также причиной ненормативной реализации семантики слов и их сочетаемости являются особенности функционирования механизмов порождения речи. Известно, что процесс успешного преобразования внутренней речи во внешнюю (конструирование и формулирование высказывания) зависит как от кратковременной (оперативной), так и долговременной памяти. «В механизме оперативной (кратковременной) памяти подготавливается, конструируется устное или письменное высказывание. Этот процесс протекает на уровне внутренней речи, или мышления, с упреждением, объем которого возрастает по мере речевого развития человека» [21, с. 198]. Другими словами, быстрота отбора из хранящихся в памяти моделей словосочетаний и предложений, соответствующих речевой ситуации, выбора лексико-семантических вариантов ее заполнения при нормативном грамматическом оформлении зависит от качества психических процессов мозга.

В сознании субъекта отмеченные процессы протекают параллельно и почти од-

новременно. Достижение их координации обеспечивается механизмом упреждающего синтеза речи, который обусловливается такой психической функцией сознания, как память. Оперативно удерживать и упреждать можно только при большом потенциале долговременной памяти, в которой хранится вся информация о языке: лексемы (словарный запас), множественные словообразовательные типы и модели, словоизменительные парадигмы, модели словосочетаний и предложений. Заметим, что при конструировании высказывания сначала отбирается синтаксическая модель, которая затем благодаря удержанию и упреждению заполняется грамматически маркированными элементами разных языковых уровней. Именно на уровне синтаксиса сливаются все эти факторы: знание семантики лексических элементов, норм словоупотребления и сочетаемости (лексической и грамматической); адекватная речевой ситуации модель предложения, т.е. «синтаксис – это область взаимодействия формы, значения и функции» [22, с. 34].

Ученые-методисты (Н.И.Жинкин, Г.И.Золотова, М.Р.Львов, С.И.Цейтлин) подчеркивали, что соответствие синтаксических конструкций в высказываниях нормам русского языка говорит о степени сформированности речевой культуры. Важным критерием речевого развития является также и размер используемых учащимися предложений, так как это позволяет определить объем упреждающего синтеза речи, т.е. насколько они способны удерживать в памяти все синтаксические позиции, отражающие контекст устной или письменной коммуникации.

Как показывает школьная практика, попытки выстроить четкую систему работы по предупреждению лексических ошибок в речи обучающихся упираются в решение вопроса о классификации речевых ошибок – болевой точке преподавания русского языка. По-прежнему многие учителя по-разному интерпретируют речевые ошибки, не разграничивая лексические, грамматические и стилистические. К последним довольно часто относят не только лексические, но и логические, и синтаксические. Конечно, отнесение к стилистическим ошибкам, с одной стороны, недочетов или «неточностей словоупотребления, ошибок в употреблении форм существительных, прилагательных, местоимений, глаголов, нарушение норм согласования и управления, ошибки в употреблении однородных членов предложения, в построении предложений и т.д.), а с другой стороны, нарушения норм стилистики (тавтология, плеоназмы, перифразы, паронимы, речевые штампы и. т. д.)» – очень удобно, так как «облегчает работу учителя и упрощает классификацию»[23, с. 98].

На наш взгляд, такое расширение объема понятия *стилистическая ошибка*, скорее, затрудняет работу добросовестного учителя. Еще одним объяснением обозначенной тенденции, вероятно, может быть желание повысить успеваемость, уменьшив в письменной речи обучающихся количество лексических и грамматических ошибок, которые считаются грубыми. Стилевые недочеты более «извинительны». Такой подход приводит к обеднению речи школьников, так как некоторые искажения лексической или грамматической нормы, признанные стилистическим недочетом, с позиции логики допустимы (например, глагол *ложу*). Получается, что в сознании школьника закрепляются ошибочные лексические и грамматические варианты.

Вместе с тем, одно и то же слово, употребленное в текстах разного стиля, может быть ошибочным или правильным: *Мцыри – хороший парень* (ошибка); *Этот парень мне нравится* (норма). Таким образом, лексическое значение слова по-разному реализует свою семантику в зависимости от стилистической окраски, а способность это осознавать и есть один из показателей речевой культуры.

Выше рассматривались противоречивые мнения некоторых ученых о речевой норме. Многие акцентируют внимание на том,

что лексика подчиняется речевой ситуации, коммуникативному заданию, личностным предпочтениям говорящего / пишущего, что вызвало к жизни стилистический принцип классификации речевых ошибок, которые делятся на словарно-стилистические, морфолого-стилистические и синтаксико-стилистические. Такой подход к типологии речевых ошибок доминировал в середине XX в. в работах Е.А.Бариновой, М.Т.Воронина, В.А.Добромыслова, Н.А.Жданова, Ф.С.Попкова, Л.В.Щербы и др. В этом случае возможно двоякая трактовка, например, словарно-стилистической ошибки: это либо стилистическая ошибка на лексическом уровне, либо одновременно и лексическая, и стилистическая, что, конечно, дезориентирует учителя и обучающихся. Г.И.Мишурова выделяет языковые и стилистические речевые недочеты, относя к первым лексико-фразеологические, морфологические и синтаксические ошибки. Заметим, что в языке как знаковой системе ошибки отсутствуют, а понятие «недочет» подчеркивает негрубый характер искажения нормы. Н.Е.Сулимеко объединяет лексические и стилистические ошибки в один тип, потому что и те, и другие являются следствием нарушения смысловой точности речи.

Школьным учителям хорошо известна классификация В.И.Капинос: ошибки в содержании; речевые недочеты; орфографические, пунктуационные и грамматические ошибки [24, с. 11–14]. Данная классификация содержит понятия, перекрывающие содержание друг друга, так как все ошибки в реализации языковых средств проявляются именно в речи, устной или письменной, и, соответственно, являются речевыми. Автор дефинирует речевой недочет как «нарушение требований богатства, точности и выразительности речи», он «связан с неудачным употреблением правильно образованных слов или предложений». Вызывает удивление появление трудно определяемых терминов «неудачное употребление», «правильно» и «неправильно» образованные и т.п. Более того, к речевым недочетам В.И.Капинос относит «употребление слова в несвойственном ему значении», «нарушение лексической сочетаемости» и другие, имеющие прямое отношение к лексическому уровню, как и случаи словосочинительства, которые почему-то отнесены к грамматическим ошибкам. С точки зрения автора, видимо, предмет нашего исследования бессмысленен ввиду отсутствия лексических ошибок: трудно предупреждать появление того, чего нет.

Если обратиться к «Нормам оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку», то явной классификации там не обнаружим, зато сможем выделить ошибки, учитывающиеся в письменных работах обучающихся, которые оцениваются «двумя отметками: первая ставится за содержание и речевое оформление, вторая – за грамотность, т.е. за соблюдение орфографических, пунктуационных и языковых норм» [25, с. 11]. Под языковыми нормами, скорее всего, подразумеваются грамматические. Что касается ошибок лексических, они отдельно не выделяются, как и фразеологические, но учитывается «разнообразие словаря и грамматического строя речи; стилевое единство и выразительность речи; число речевых недочетов». Тогда лексические ошибки должны учитываться при оценивании «содержания и речевого оформления», причем в совокупности с другими, имеющими отношение к речевой формализации содержания. Однако в одной оценке трудно объединить содержание и его речевое оформление: первое имеет отношение к теме описания, повествования или рассуждения, второе – к речевой грамотности, одним из показателей которой является соблюдение лексической нормы, хотя понятие «лексическая ошибка» в «Нормах…» также отсутствует, впрочем, как «грамматическая» и «фразеологическая». Смешение языковых и речевых показателей при оце-

нивании речи, таким образом, приводит к некорректному результату.

Общеизвестно, что язык и речь как понятия имеют разное содержание, и для выявления отклонений от нормы следует ориентироваться в первом случае на язык как совокупность слов и правил их соединения, во втором – на нормативную реализацию языковых средств в речи в соответствии с правилами.

Нарушение правила словоупотребления (лексический уровень языка) определяется как лексическая ошибка. Если единицы всех языковых уровней употребляются по правилам, то речь считается правильной и наоборот, а если единицы употреблены правильно, но нарушают стилевое единство (уместно, доступно, образно и т.п.), то это стилистическая ошибка, свидетельствующая о низкой речевой культуре обучающегося.

Ю.В.Фоменко в учебном пособии «Типы речевых ошибок», отталкиваясь от понятий «язык» и «речь», выделяет восемь типов речевых ошибок, среди которых и лексические [26, с. 34]. Принцип такой типологии основан на соотнесении ошибок с языковыми правилами: если нарушены правила словоупотребления (лексики), то это соответственно ошибки лексические и т.д. Уточнение и усложнение представленных типов возможно за счет выделения ошибок, свойственных устной и письменной формам речи, а также разновидностей каждого из типов.

Свое видение оснований классификации ошибок представила С.Н.Цейтлин [27, с. 89], выделив говорение (имеется в виду и устная, и письменная речь) и понимание (так как «синтез речи неотделим от ее анализа»). Ошибки, связанные с говорением, выявляются легче (обнаруживаются и фиксируются при наблюдении), с пониманием – труднее (обнаруживаются в ходе специальной диагностики), и в основном они лексико-семантические, проявляющиеся в искажении значения слов *(первоклассный – тот, кто учится в первом классе)*. Причем «ошибки говорения прямо обусловлены ошибками понимания». Следующим основанием автор указывает степень проявления нарушения языковой нормы – грубые и негрубые ошибки (недочеты) или недопустимые и условно позволительные (отклонение от рекомендаций стилистики).

По мнению С.Н.Цейтлин, учителям необходимо знать причины возникновения ошибок: «давление» языковой системы и разговорного просторечия на «норму», а также регулирование процесса порождения речи психическими механизмами, о которых шла речь выше. Примерами лексических ошибок, порожденных слепым соблюдением нормы, являются: выбор из числа предлагаемых языковой системой вариантов ненормативного *(раскрашать, украшивать, в террасе);* устранение идиоматичности *(Когда я вырасту, буду спасателем: буду всех от войны спасать!);* просторечность *(одежа, послабже, дадено)*. С.Н.Цейтлин также объясняет причину композиционных ошибок, являющихся следствием слабой оперативной памяти обучающегося: это нарушения правил лексической и синтаксической сочетаемости, пропуск компонентов предложения, смешение слов *(опять – обратно, эскалатор – экскаватор, абонент – абонемент)* и приписывание слову несвойственного ему значения, влияние диалектов *(любоф, увидел мыша)*. Таким образом, природа всех типов речевых ошибок объясняется субъективно-психологическими факторами.

В результате исследования наиболее известных подходов к градации речевых ошибок с целью организации эффективной работы по их предупреждению и своевременной коррекции нами отдано предпочтение типологии Ю.В.Фоменко, позволяющей четко разграничить все речевые ошибки. Рассмотрим типичные ошибки обучающихся, вызванные нарушением или искажением на лексическом уровне языка, по степени частотности проявления в речи.

***Первая группа*** лексических ошибок является следствием употребления слова в не-

свойственном (в значении другого слова) ему значении и проявляется в трех видах: искажения по семантическому сходству, по фонетическому сходству, по сходству значения и звучания.

К первому подвиду можно отнести такие ошибки, как: *Кто крайний?; Он обратно прочитал книжку; Обратно дождь идет; Соседка обратно воду несет.* Часто обучающиеся допускают смешение слов *(профессия – специальность, годовщина – юбилей, новорожденный – именинник; учитель, преподаватель – педагог).*

Второй подвид ошибок представим следующими примерами: *колос – колосс, инъекция – инфекция, кореянка – корейка, декрет – кредит, экскаватор – эскалатор.* Когда же учащийся приписывает слову значение, отталкиваясь от ассоциации с различными созвучиями или в результате выявления смысла по значению морфем, у него появляются варианты типа: лодырь – *тот, кто делает лодки; мельница – жена мельника, всадник – человек в саду* т.п.

Третий подвид первой группы лексических ошибок возникает вследствие неразличения паронимов: «Герасим был *крепостник*» *(крепостной); «Одень плащ» (надень);* «Лифты остановлены перед *пыткой* на 2 дня» (испытанием). Практика показывает, что наиболее смешиваемыми парами являются: *абонент – абонемент, адресат – адресант, временный – временной, главный – заглавный, дворовые – придворные, дипломат – дипломант, здравица – здравница, невежа – невежда, одеть – надеть, остатки – останки* и т.п.

Ко ***второй группе*** лексических ошибок относятся различные варианты словосочинительства, когда «законная» морфема подменяется «незаконной» (синонимичной): *грузинец, рецензисты, героичество, благородность, мотовщик.* По поводу отнесения данных ошибок к лексическими у некоторых лингвистов имеется ошибочное мнение: их квалифицируют как словообразовательные. Если внимательно посмотреть, то здесь именно лексическая ошибка, так как сочиненные школьниками слова соответствуют словообразовательным нормам (Если от существительного *зима* образуется глагол *зимовать*, то почему нельзя от *весны* образовать *весновать* или от *развлекать – развлекатель*?). Такие ошибки, кстати, и порождены словообразовательными правилами и являются следствием нарушения речевой культуры: придуманные формы слов нарушают принятые правила речевой реализации семантики, более того, со временем некоторые «ошибочные» формы слов закрепляются в речи и становятся «правильными» *(Сорос – соросята, поливать – поливальщик).*

***Третья группа*** лексических ошибок включает в себя искажение или нарушение согласования слов по смыслу, их следует отличать от нарушений грамматического или синтаксического согласования. Смысловое согласование означает, что слова взаимно приспособились на семантическом уровне, т.е. это согласование отражает сочетаемость или несочетаемость явлений и предметов отображаемой действительности: если это *корабль*, то он *плывет*, а не *идет*, как, например, трамвай; если *реформа*, то ее не *решают*, а проводят. Такое согласование слов объясняется логически и является свободным.

Однако в речи употребляются и слова, сочетаемость которых отражает определенную языковую традицию: карие *глаза*, но не карие носки; нос можно расквасить, а *руку* – нет; подвиг *совершают*, а не *выполняют.*

Иногда смысловое согласование нарушается «избыточностью» семантики (это называется плеоназм): *коллеги по профессии, хронометраж времени, месяц май, народный фольклор* и др.

Крайней формой проявления плеоназма является *тавтология*, когда сочетающиеся слова обладают одним корнем: *гостеприимно приняли, проливной ливень, заданное задание, бездонная бездна.* Так как в тавтологии нарушения допускаются и в форме, и содержании (в плеоназме – только на уровне семантики), такие ошибки оце-

ниваются строже. Обучающимся при знакомстве с тавтологией нужно разъяснить ее отличие от *лексического повтора* (неоднократное использование одного и того же слова в небольшом речевом отрезке): заданное задание (тавтология) – *Я записал задание в дневник. Придя домой, я начал выполнять задание. С заданием я справился легко* (лексический повтор). Повторы являются характеристикой не языка, а речи, подчеркивают ее бедность.

Школьная практика показывает, что учителя нередко смешивают рассмотренные подвиды лексических ошибок, не разграничивая плеоназмы и тавтологию, а порой и повторы. Важным методическим аспектом в данном случае является осознание учащимися стилистической функции плеоназмов и тавтологии, особенно в разговорной речи и фольклоре, когда есть коммуникативная задача усилить речевой эффект – тогда их использование речевой ошибкой не считается *(Я видел это собственными глазами; грусть-тоска, море-океан, хожу да похаживаю).*

Познавательна в этом плане книга А.И.Аникина «Употребление однокоренных слов в предложении» [28, с. 51], где описаны нормативные варианты плеоназма и тавтологии *(закрыл крышкой, варит варенье, взял взятку, выполнил полностью, ходили в турпоходы, вода из водопровода)* и др.

Лексические ошибки ***четвертой группы*** связаны с реализацией в речи полисемичных слов, когда многозначность в конкретном речевом контексте остается «неснятой», т.е. контекстное окружение не позволяет выявить семантику слова, которую мыслит говорящий / пишущий. В таком случае возникает феномен двоякого осмысления слова, в результате чего адресат общения не получает конкретизированную информацию *(Я прослушал передачу; Школьники разбирают книги; Эту тему следует оставить).*

Показательным примером определения типа ошибки (синтаксическая или лексическая) при употреблении в речи местоимений 3 лица является предложение «Когда Дубровский убил медведя, Троекуров не обиделся, а только велел снять с него шкуру» *(с кого?)*. Чаще всего такую ошибку считают синтаксической, хотя синтаксические правила не содержат указаний по использованию местоимений в речи (синтаксису безразлична лексика), поэтому предложение с синтаксической точки зрения правильное.

Наконец, ***к пятой группе*** относятся слова-анахронизмы, употребление которых неточно отражает конкретную историческую эпоху *(Чичиков за свои махинации был сокращен с работы; И вот Чацкий вернулся из командировки; Печорин получил путевку на Кавказ).*

У лингвистов также возникают разногласия относительно признания лексическими ошибками (неправильностями) диалектизмов, просторечий и слов иноязычного происхождения. Таковыми их признают, например, Н.К.Курапов, М.М.Михайлов, Ф.С.Попков, Т.А.Шаповалова. Но Ю.В.Фоменко с этим не согласен: по его мнению, диалектные слова используются в речи для описания определенной среды и героев (главное – уместность), а просторечие и иноязычные слова занимают законное место в литературном языке. Что касается случаев использования в речи лексем абстрактной семантики в роли конкретных, которые выделяют в особый вид лексической ошибки, то они являются просто ошибкой употребления слова в несвойственном значении (первая группа).

Рассмотренные подходы к классификации речевых ошибок, подробное описание видов лексических ошибок поможет учителю безошибочно их выделять в речи обучающихся и осознанно проектировать деятельность по предупреждению возможных отклонений от лексической и речевой нормы.

В заключение еще раз отметим необходимость системного подхода при организации любого вида работы над разделами русского языка, направленной на устра-

нение причин возникновения речевых ошибок, потому что в итоге показателем сформированности речевой культуры будет умение оперировать языком на уровне речи в рамках нормы (фонетико-фонологической, орфографической, морфемной, словообразовательной, лексической, синтаксической, стилистической). Это подтверждают слова Л.С. Выготского: «Грамотный школьник отличается от неграмотного не тем, что первый умеет, а второй не умеет писать, а тем, что первый двигается в другой структуре знаний, чем второй. У первого совершенно иное отношение к своей собственной речи и, следовательно, к тому основному средству формирования мысли, которым является речь» [29, с. 67].

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Зайцева С.Н., Кромер Э.В.* Углубленное изучение фонетики в системе лингвистических знаний // Новое в преподавании языка в школе и вузе: мат-лы научно-методической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения Н.Н.Ушакова. Иваново, 1998. С. 49–51.

2. *Гальперин П.Я.* Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий»: докл. … д-ра пед. наук (по психологии) по совокупности работ. М., 1965. 51 с.

3. *Присная Л.Л.* Фонетико-фонологическая компетенция и ее компонентный состав // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. 2008. № 32. Аспирантские тетради. Ч. 1 (Общественные и гуманитарные науки). С. 287–289.

4. *Буслаев Ф.И.* О преподавании отечественного языка. М., 2019. 266 с. (Антология мысли).

5. *Тихомиров Д.И.* Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе. Методика: руководство для учителей подготовительной и народной школы. М., 1914. 267 с.

6. *Петрова Е.Н. Грамматика в средней школе: методические очерки. М.-Л., 1936. 288 с.*

7. *Цыганенко Г.П.* Состав слова и словообразование в русском языке. К.,1978. 152 с.

8. *Виноградов В.В.* Избранные труды. Исследования по русской грамматике. М. 1975. 559 с.

9. *Курбатова Е.А.* О принципе преемственности при изучении словообразования в школе // Русский язык в школе. 1986. № 6. С.12–16.

10. *Львова С.И.* Учет взаимосвязи языковых явлений в процессе формирования у учащихся умения разбирать слова по составу // Работа над умениями и навыками по русскому языку в 4–8 классах: из опыта работы. Книга для учителя / Сост. И.В.Галлингер, С.И.Львова. М.,1988. 157 с.

11. *Вознюк Л.В.* Изучение состава слова и словообразования в школе: пособие для учителя. Кив: Радяньска школа, 1986. 101 с.

12. *Талалаева Л.Ф.* Состав слова и словообразование // Преемственность и перспективность в обучении русскому языку / Под ред. В.В.Бабайцевой, Г.К.Лидман-Орловой. М., 1979. 101 с.

13. *Лукьянчикова В.Н.* О преемственности при изучении словообразования в школе // Преемственность и перспективность в развитии речи школьников: межвузовский сб. научн. трудов. Л., 1983. С.88–95.

14. *Гребенкина Р.Т.* Обучение грамоте в начальной школе: метод. материалы. СПб., 1996. 59 с.

15. *Головин Б.Н.* Основы культуры речи: учеб. пособие. М., 1980. 335 с.

16. *Николина Н.А.* Филологический анализ текста: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Русский язык и литература» 2-е изд., испр. и доп. М., 2007. 268 с.

17. *Виноградов С.И.* Норма лексическая, или Норма словоупотребления // Культура русской речи. Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л.Ю.Иванова, А.П.Сковородникова, Е.Н.Ширяева и др. М., 2003. 189 с.

18. *Щербинина Ю.В.* Книга – текст – коммуникация. Словарь-справочник новейших терминов и понятий. М., 2015. 304 с.

19. *Клаус Г.* Введение в дифференциальную психологию учения / Пер. с нем. М., 1987. 173 с.

20. *Смирницкий А.И.* К вопросу о слове (проблема «тождества» слова) // Труды Института языкознания АН СССР. М., 1954. Т. IV. С. 3–49.

21. *Жинкин Н.И.* Язык – речь – творчество: Исслед. по семиотике, психолингвистике, поэтике: избр. тр. М.,1998. 364

22. *Золотова Г.А. и др.* Программа курса «Коммуникативный синтаксис русского языка (Функциональных подход к изучению синтаксического строя современного русского языка)» // Русский язык в школе. 1993. № 2. С. 34–41.

23. *Шаповалова Т. А.* Стилистические упражнения на уроках русского языка. М., 1967. 166 с.

24. *Капинос В.И.* Об оценке речевых навыков учащихся // Русский язык в школе. 1973. № 6. С. 73–76.

25. Нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://sh90-chunskij-r138.gosweb. gosuslugi.ru/ netcat_files/ userfiles/ LNA/norm11.pdf.

26. *Фоменко Ю.В.* Типы речевых ошибок: учеб. пособие. Новосибирск, 1994. 59 с.

27. *Цейтлин С.Н.* Речевые ошибки и их предупреждение. М., 1982. 143 с.

28. *Аникин А.И.* Употребление однокоренных слов в предложении. М.,1965. 100 с.

29. *Выготский Л.С.* О педологическом анализе педагогического процесса / Под ред. В.В.Давыдова. М., 2006. 536 с.

*Дата поступления – 10.02.25*

## Philosophical and pedagogical reflection on the problem of language personality formation: grammatical component

**Alexander L. Bolkhovsky** – Cand. Sci. (Philology), Associate Professor at the Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute, a branch of the Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation (Pyatigorsk, Russia); georinmethod@mail.ru

**Natalia N. Shikhovtsova** – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor at the Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute, a branch of the Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation (Pyatigorsk, Russia); natnik71@inbox.ru

**Abstract.** *In the previous article, the authors carried out a philosophical and pedagogical reflection on the linguistic and methodological problem of the formation of communicative competence, which ensures successful socialization, including professional socialization. The basic component of this competence is connected with the language, and is seen as an indicator of a linguistic personality, which, in turn, concentrates theoretical knowledge and practical skills at all levels of the language system.*

*For the full-fledged formation of a linguistic personality, in addition to the development of linguistic competence, it is necessary to define and expand the field of linguistic orientations of the subject of cognition, i.e. that part of the mental space that is filled with linguistic objects of interest: the more objects of interest, the wider the field, the more active the connections between objects, the higher the level (degree) of linguistic competence. In order to take this into account when organizing the educational process, the teacher should undergo appropriate theoretical and methodological training. Ideally, the mental field of language orientations is absolutely all knowledge about the language and its functioning. Although a person realizes that he cannot know everything, but the need for such knowledge accompanies him all his life, and not only during the periods of study. A linguistic personality formed in this way is capable of further linguistic self-development in order to feel himself in the language system as if in his native environment*

**Key words.** *Phonetics, phonology, acoustic-articulatory aspect of speech, orthoepical norms, phonological principle, asemanticism, functional-semantic approach, newemological approach, organization of the educational process, development of linguistic competence, formation of a linguistic personality, linguistic self-development.*

**REFERENCES**

1. *Zajceva S.N., Kromer E`.V.* Uglublennoe izuchenie fonetiki v sisteme lingvisticheskix znanij // Novoe v prepodavanii yazy`ka v shkole i vuze. Mat-ly` nauchno-metodicheskoj konferencii, posvyashhennoj 70-letiyu so dnya rozhdeniya N.N.Ushakova [In-depth study of phonetics in the system of linguistic knowledge // New in language teaching at school and university. Proceedings of the scientific and methodological conference dedicated to the 70th anniversary of the birth of N.N.Ushakov]. Ivanovo, 1998. P. 49–51.

2. *Gal`perin P.Ya.* Osnovny`e rezul`taty` issledovanij po probleme «Formirovanie umstvenny`x dejstvij i ponyatij»: dokl. … d-ra ped. nauk (po psixologii) po sovokupnosti rabot [The main research results on the problem of "Formation of mental actions and concepts": dokl. ... D-r of Pedagogical Sci. (in psychology) based on a set of works]. Moscow, 1965. 51 p.

3. *Prisnaya L.L.* Fonetiko-fonologicheskaya kompetenciya i ee komponentny`j sostav [Phonetic and phonological competence and its component composition]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I.Gercena* [Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A.I.Herzen]. *2008. No. 32. Aspirantskie tetradi. Ch. 1 (Obshhestvenny`e i gumanitarny`e nauki)* [Postgraduate notebooks. Part 1 (Social sciences and humanities)]. P. 287–289.

4. *Buslaev F.I.* O prepodavanii otechestvennogo yazy`ka [On teaching the Russian language]. *Moscow, 2019. 266 p. (Antologiya my`sli* [Anthology of thought]*).*

5. *Tixomirov D.I.* Chemu i kak uchit` na urokax rodnogo yazy`ka v nachal`noj shkole. Metodika: rukovodstvo dlya uchitelej podgotovitel`noj i narodnoj shkoly` [What and how to teach in native language lessons in elementary school. Methodology: a guide for teachers of preparatory and public schools]. Moscow, 1914. 267 p.

6. *Petrova E.N.* Grammatika v srednej shkole: metodicheskie ocherki [Grammar in secondary school: methodical essays. Moscow-Leningrad, 1936. 288 p.

7. *Cyganenko G.P.* Sostav slova i slovoobrazovanie v russkom yazy`ke [Word composition and word formation in the Russian language]. K.,1978. 152 p.

8. *Vinogradov V.V.* Izbranny`e trudy`. Issledovaniya po russkoj grammatike [Selected works. Studies on Russian grammar]. Moscow, 1975. 559 p.

9. *Kurbatova E.A.* O principe preemstvennosti pri izuchenii slovoobrazovaniya v shkole [On the principle of continuity in the study of word formation at school]. *Russkij yazy`k v shkole* [Russian language at school]. 1986. No. 6. P. 12–16.

10. *L`vova S.I.* Uchet vzaimosvyazi yazy`kovy`x yavlenij v processe formirovaniya u uchashhixsya umeniya razbirat` slova po sostavu // Rabota nad umeniyami i navy`kami po russkomu yazy`ku v 4–8 klassax: iz opy`ta raboty`. Kniga dlya uchitelya / Sost. I.V.Gallinger, S.I.L`vova [Consideration of the interrelation of linguistic phenomena in the process of forming students' ability to parse words by composition // Work on Russian language skills in grades 4–8: from work experience. A book for teachers / Comp. I.V.Gallinger, S.I.Lvova]. Moscow, 1988. 157 p.

11. *Voznyuk L.V.* Izuchenie sostava slova i slovoobrazovaniya v shkole: posobie dlya uchitelya [Studying the composition of words and word formation in school: a manual for teachers]. K., 1986. 101 p.

12. *Talalaeva L.F.* Sostav slova i slovoobrazovanie // Preemstvennost` i perspektivnost` v obuchenii russkomu yazy`ku / Pod red. V.V.Babajcevoj, G.K.Lidman-Orlovoj [Word composition and word formation // Continuity and perspective in teaching the Russian language / Ed. by V.V.Babaytseva, G.K.Lidman-Orlova]. Moscow, 1979. 101 p.

13. *Luk`yanchikova V.N.* O preemstvennosti pri izuchenii slovoobrazovaniya v shkole // Preemstvennost` i perspektivnost` v razvitii rechi shkol`nikov: mezhvuzovskij sb. nauchn. Trudov [On continuity in the study of word formation at school // Continuity and perspective in the development of schoolchildren's speech: interuniversity collection of scientific works]. Leningrad, 1983. P. 88–95.

14. *Grebenkina R.T.* Obuchenie gramote v nachal`noj shkole: metod. materialy` [Literacy in elementary school: method. materials]. St. Petersburg, 1996. 59 p.

15. *Golovin B.N.* Osnovy` kul`tury` rechi: ucheb. posobie [Fundamentals of speech culture: textbook. manual. Moscow, 1980. 335 p.

16. *Nikolina N.A.* Filologicheskij analiz teksta: uchebnoe posobie dlya studentov vy`sshix uchebny`x zavedenij, obuchayushhixsya po special`nosti "Russkij yazy`k i literatura" / 2-e izd., ispr. i dop. [Philological analysis of the text: a textbook for students of higher educational institutions studying in the specialty "Russian language and literature" 2nd ed., ispr. and add.]. Moscow, 2007. 268 p.

17. *Vinogradov S.I.* Norma leksicheskaya, ili Norma slovoupotrebleniya // Kul`tura russkoj rechi. E`nciklopedicheskij slovar`-spravochnik / Pod red. L.Yu.Ivanova, A.P.Skovorodnikova, E.N. Shiryaeva i dr. [The lexical norm, or the norm of word usage // Culture of Russian speech. Encyclopedic Reference Dictionary / Ed. by L.Y. Ivanov, A.P. Skovorodnikov, E.N. Shiryaev and oth.]. Moscow, 2003. 189 p.

18. *Shherbinina Yu.V.* Kniga – tekst – kommunikaciya. Slovar`-spravochnik novejshix terminov i ponyatij [Book – text – communication. Dictionary-handbook of the latest terms and concepts]. Moscow, 2015. 304 p.

19. *Klaus G.* Vvedenie v differencial`nuyu psixologiyu ucheniya / Per. s nem. [Introduction to the differential psychology of teaching / Transl. from German]. Moscow, 1987. 173 p.

20. *Smirniczkij A.I.* K voprosu o slove (problema «tozhdestva» slova) // Trudy` Instituta yazy`koznaniya AN SSSR [On the question of the word (the problem of the "identity" of the word) // Proceedings of the Institute of Linguistics of the USSR Academy of Sciences]. Moscow, 1954. Vol. IV. P. 3–49.

21. *Zhinkin N.I.* Yazy`k – rech` – tvorchestvo: Issled. po semiotike, psixolingvistike, poe`tike: izbr. tr.[Language – speech – creativity: Research. on semiotics, psycholinguistics, poetics: selected tr.]. Moscow, 1998. 364 p.

22. *Zolotova G.A.* i dr. Programma kursa «Kommunikativny`j sintaksis russkogo yazy`ka (Funkcional`ny`x podxod k izucheniyu sintaksicheskogo stroya sovremennogo russkogo yazy`ka)» [The course of the course "Communicative syntax of the Russian language (functional approach to the study of the syntactic system of the modern Russian language)"]. *Russkij yazy`k v shkole* [Russian language at school]. 1993. No. 2. P. 34–41.

23. *Shapovalova T.A.* Stilisticheskie uprazhneniya na urokax russkogo yazy`ka [Stylistic exercises in Russian language lessons]. Moscow, 1967. 166 p.

24. *Kapinos V.I.* Ob ocenke rechevy`x navy`kov uchashhixsya [On the assessment of students' speech skills]. *Russkij yazy`k v shkole* [Russian language at school]. 1973. No. 6. P. 73–76.

25. Normy` ocenki znanij, umenij i navy`kov uchashhixsya po russkomu yazy`ku [Norms for assessing students' knowledge, skills and abilities in the Russian language]. Available at: https://sh90-chunskij-r138.gosweb. gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/LNA/norm11.pdf.

26. *Fomenko Yu.V.* Tipy` rechevy`x oshibok: ucheb. posobie [Types of speech errors: textbook. stipend]. Novosibirsk, 1994. 59 p.

27. *Cejtlin S.N.* Rechevy`e oshibki i ix preduprezhdenie [Speech errors and their prevention]. Moscow, 1982. 143 p.

28. *Anikin A.I.* Upotreblenie odnokorenny`x slov v predlozhenii [The use of single-root words in a sentence]. Moscow,1965. 100 p.

29. *Vy`gotskij L.S.* O pedologicheskom analize pedagogicheskogo processa / Pod red. V.V.Davy`dova [On the pedological analysis of the pedagogical process / Ed. by V.V.Davydov]. Moscow, 2006. 536 p.

*Submitted – February 10, 2025*