

Неофилология

ISSN 2587-6953 (Print)

ISSN 2782-5868 (Online)

Neofilologiya = Neophilology

<http://journals.tsutmb.ru/neophilology/>

Перечень ВАК, РИНЦ, DOAJ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, ResearchBib, CrossRef, НЭБ «eLIBRARY.RU», ЭБ «КиберЛенинка»

РУССКИЙ ЯЗЫК. ЯЗЫКИ НАРОДОВ РОССИИ RUSSIAN LANGUAGE. LANGUAGES OF PEOPLES OF RUSSIA

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'1; 81'34; 81:37.016

DOI 10.20310/2587-6953-2022-8-3-416-426

Взаимосвязь языка и речи как предмет педагогической лингвистики

Юрий Николаевич ДЕНИСОВ, Анатолий Леонидович ШАРАНДИН ✉

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р.Державина»

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

✉ sharandin@list.ru

Аннотация. Педагогическая лингвистика рассматривается как направление современной русистики, в котором реализуется особый аспект системного изучения языка, учитывающий специфику обучающей функции. Выделение данного аспекта обусловлено разными задачами учебного и научного описания языка. Предметом педагогической лингвистики является взаимодействие учителя и ученика в процессе усвоения теоретических и практических основ языка как объекта действительности. Представлено теоретическое обоснование противопоставления языка и речи, рассмотрены основные различия между ними. Проанализирован школьный материал русской фонетики с точки зрения реализации данного противопоставления. Его анализ показывает недостаточность и непоследовательность учёта соотношения языка и речи как взаимосвязанных, но не тождественных явлений в школьном изучении фонетики. Обосновывается концептуальная и практическая необходимость включения в школьный учебник понятия фонемы как языковой единицы в её соотношении с фоном (звуком) как речевой единицей. Языковой и речевой аспекты, будучи не тождественными, предполагают друг друга, обнаруживая единство: речевой аспект позволяет увидеть язык в его функциональном виде, который представлен в общении (речевой деятельности человека). Доказано, что последовательное и системное теоретическое изложение материала о соотношении языка и речи в отношении фонемы и звука позволяет осмыслить более полно и непротиворечиво практику транскрибирования и фонетического разбора слова.

Ключевые слова: педагогическая лингвистика, язык, речь, коммуникация, фонема, фон (звук), транскрипция

Для цитирования: Денисов Ю.Н., Шарандин А.Л. Взаимосвязь языка и речи как предмет педагогической лингвистики // Неофилология. 2022. Т. 8, № 3. С. 416-426. <https://doi.org/10.20310/2587-6953-2022-8-3-416-426>



Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



The relationship of language and speech as a subject of pedagogical linguistics

Yuri N. DENISOV, Anatoly L. SHARANDIN ✉

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

✉ sharandin@list.ru

Abstract. Pedagogical linguistics is considered as a direction of modern Russian studies, in which a special aspect of systematic language learning is implemented, taking into account the specifics of the teaching function. The allocation of this aspect is due to the different tasks of the educational and scientific description of the language. The subject of pedagogical linguistics is the interaction of a teacher and a student in the process of mastering the theoretical and practical foundations of language as an object of reality. The theoretical justification of the opposition of language and speech is presented, the main differences between them are considered. The school material of Russian phonetics is analyzed from the point of view of the implementation of this opposition. His analysis shows the insufficiency and inconsistency of taking into account the relationship of language and speech as interrelated, but not identical phenomena in the school study of phonetics. The conceptual and practical necessity of including the concept of phoneme as a linguistic unit in its relation to the background (sound) in the school textbook is substantiated as a speech unit. The language and speech aspects, being not identical, assume each other, revealing unity: the speech aspect allows you to see the language in its functional form, which is represented in communication (human speech activity). It is proved that a consistent and systematic theoretical presentation of the material on the relationship of language and speech in relation to phoneme and sound allows us to comprehend more fully and consistently the practice of transcribing and phonetic parsing of a word.

Keywords: pedagogical linguistics, language, speech, communication, phoneme, background (sound), transcription

For citation: Denisov Y.N., Sharandin A.L. Vzaimosvyaz' yazyka i rechi kak predmet pedagogicheskoy lingvistiki [The relationship of language and speech as a subject of pedagogical linguistics]. *Neofilologiya – Neophilology*, 2022, vol. 8, no. 3, pp. 416-426. <https://doi.org/10.20310/2587-6953-2022-8-3-416-426> (In Russian, Abstr. in Engl.)



This article is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



ВВЕДЕНИЕ

Педагогическая лингвистика как особый аспект описания языка. В настоящее время получает развитие **педагогическая лингвистика**, которая представляет собой *особый аспект системного изучения языка*, учитывающий специфику реализации педагогической (обучающей) функции в образовательных структурах. Выделение данного типа лингвистики с её основополагающей функцией обусловлено противопоставлением

разных задач, которые стоят перед наукой и образованием. Понимание этого уже сформировалось в XIX веке. Так, в частности, акад. Ф.И. Буслаев ещё в 1844 г. в работе «О преподавании отечественного языка» отмечал: «Надобно отличать учёную методику от учебной. Учёный, излагая науку, увлекается только ею одной, не обращая внимания на личность читателя или слушателя: он предлагает свою науку единственно тому, кто поймёт его. Напротив того, педагог должен развивать, образовывать и упражнять спо-

способности учащихся: наука его тогда имеет цену, когда прилична тем лицам, коим преподаётся» [1, с. 27].

В центре внимания педагогической лингвистики оказывается не только сам обучающийся с его уровнем знаний, потребностями, интересами, отношением к изучению языка, но и учитель (преподаватель), который должен обладать компетенциями, учитывающими уровень знаний, умений и навыков учащегося в процессе обучения. Таким образом, педагогическая лингвистика сориентирована на неразрывную связь учителя (преподавателя) и ученика (студента). При этом, выделяя особый статус педагогической лингвистики в системе лингвистик, мы имеем в виду то, что она обуславливает особенности изучения и преподавания языка, в данном случае русского языка, в разных типах образовательных структур с учётом их специфики (ср. гимназии, колледжи, профильные классы, работа с одарёнными детьми, вузы и т. д.).

В основе педагогической лингвистики лежит подход *«от учителя к ученику»*, который позволяет ученику получить различные языковые знания (знания о мире в языке, знания языка и знания о языке) непосредственно из опыта своего общения с учителем (преподавателем) в образовательном процессе. Поэтому знания и умения ученика оказываются в значительной степени зависимыми от знаний и умений учителя, от его способностей и компетенций по их передаче. При этом не происходит замены объекта изучения (т. е. языка), а наблюдается выделение особого предмета (аспекта) в его изучении. В результате *предметом педагогической лингвистики* является взаимодействие учителя и ученика в процессе усвоения теоретических и практических основ языка как *объекта* действительности. Механизм этого взаимодействия определяется принципом учёта учителем знаний учащегося в соответствии с тем или иным этапом обучения и его психологическими и ментальными особенностями. Поэтому естественно стремление исследователей описать взаимоотношения учителя и ученика с разных сторон в отношении к данному процессу.

Как и действительность во всем её разнообразии мы не можем познать полностью, так и язык, будучи естественной системой,

оказывается сложным объектом действительности, который также невозможно познать в полном объёме. Вот почему в языке не всё удаётся разложить по полочкам, всему найти объяснение, поскольку «язык сам мыслит своими формами» [2, с. 530]. Именно это и характеризует его как «исключительно сложное явление действительности, и хотя им практически овладевают ещё в раннем детстве, осознание этого явления в целом и в деталях... представляет весьма значительные трудности» [3, с. 4]. Степень и характер научных знаний в педагогической лингвистике определяется, прежде всего, объективными причинами, связанными с уровнем развития учащихся школ и студентов.

ОБСУЖДЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ

О соотношении научного и учебного подходов к изучению языка. Выделение педагогической лингвистики в качестве самостоятельного аспектного научного направления закономерно предполагает постановку вопроса *о соотношении учебного предмета русистики с результатами научных теорий*, в той или иной степени отражённых, прежде всего, в вузовском преподавании русского языка в его противопоставлении школьному преподаванию. Именно данное соотношение часто истолковывается как соотношение научного и школьного подходов к изучению языка, поскольку считается, что вузовские знания в значительной степени приближены к научным знаниям. Однако вузовские знания также представляют собой уровень *учебного* осмысления и усвоения научных знаний и поэтому претерпевают определённые изменения по сравнению с собственно научными результатами в изучении языка. Другими словами, более корректно видеть в школьных и вузовских знаниях *разные уровни учебного осмысления* и тем самым противопоставлять их собственно научным знаниям. При этом и школьные, и вузовские знания должны быть сориентированы на научные знания. Другое дело, что степень их научности в школьном и вузовском изучении русского языка оказывается различной и определяется, прежде всего, уровнем развития учащихся школ и студентов как субъектов обучения.

Стремление педагогов *ориентироваться на результаты научных поисков* в своей образовательной деятельности является естественным. Но это стремление должно учитывать несколько обстоятельств. *Во-первых*, развитие русистики приводит к новым знаниям, которые могут находиться в определённом противоречии с устоявшимися традиционными взглядами в изложении теоретического материала и с практикой языкового анализа. В результате возникают *спорные вопросы*, решение которых предполагает определённую методику их решения. *Во-вторых*, методика как наука часто не успевает адаптировать приращение новых научных знаний, прежде всего, к школьному обучению в силу объективных причин, поскольку нет уверенности в однозначности научных результатов. В связи с этим возникает вопрос о *соотношении ранее полученных знаний и новых знаний*. *В-третьих*, как отмечалось выше в связи с высказыванием Ф.И. Буслаева, перед наукой и образованием стоят разные задачи.

В вопросе о соотношении учебного предмета с его научной теорией важно учитывать такой компонент, как *редукцию научных знаний* [4]. По мнению И.П. Распопова, «учебные теории, предназначенные для школы, разрабатываются на основе своеобразной редукции научных теорий. Такая редукция, осуществляемая с учётом психологических особенностей обучающихся и определённых (неизбежно ограниченных) задач школьного образования, предусматривает обычно необходимые купюры и сокращения в научной теории, касающиеся наиболее высоких уровней обобщения, но не затрагивающих сущности этой теории на низких уровнях» [3, с. 3-4].

Прежде всего, различного рода редукция научных теорий и соответствующие купюры *в минимальной степени* должны быть представлены *на методологическом уровне* изучения русского языка. Так, невозможно редуцировать до нуля в школьном изучении русистики *соотношение языка и речи*, поскольку осмысление его учащимися позволяет увидеть функциональную сторону языка, в частности, использование человеком потенциала разных языковых единиц для выражения одного и того же коммуникативного намерения. Именно функциональная сторона

языка, представленная в речи, свидетельствует о многообразии и разнообразии форм и их содержания в коммуникации. Именно осознание соотношения языка и речи позволяет учащимся понять, почему словарь русского языка не содержит в себе всех речевых образований.

Язык, речь и коммуникация как диалектологическое единство. Рассмотрение вопроса о связи языка и общения требует особого научного комментария, учитывая методологическое значение взаимосвязи между ними для понимания роли языка в жизнедеятельности человека, в его общении с другими людьми. И хотя взаимосвязь языка и общения очевидна, но, тем не менее, требуется комментарий самих понятий «язык» и «речь», их соотношение и связь с понятием «общение».

Язык в школьном учебнике [5] определяется в самом общем виде как «средство передачи мыслей, знаний, чувств и т. д.». При этом отмечается, что, «пользуясь языком, люди общаются между собой, то есть обмениваются информацией, мыслями, впечатлениями, чувствами; передают накопленный опыт в области науки, искусства, культуры и т. д.». Такие теоретические сведения передают самое общее понимание языка, присущего человеку и используемого им в процессе общения в качестве средства передачи информации и т. д. В вузовских учебниках часто представлено определение языка как важнейшего средства человеческого общения.

Однако школьное и вузовское **определение языка требует некоторых уточнений**. *Во-первых*, когда люди реально пользуются языком, то они используют не столько язык, сколько *речь* как практическое (реализованное в действительности) средство передачи информации. В лингвистике под *речью* понимают конкретное говорение (в том числе внутреннее проговаривание – внутренняя речь), протекающее во времени и облечённое в звуковую форму или письменную форму. К речи относят также продукты (результаты) говорения в виде полученных разного рода речевых произведений (текстов), которые фиксируются и сохраняются в человеческой памяти или находят отражение в письме. Поэтому важно различать понятия «язык» и «речь», поскольку это разграничение обу-

словливает определённое соотношение между языковыми и речевыми единицами, изучаемыми в школе и вузе. Их разграничение и взаимосвязь позволяют увидеть *функциональные возможности* языковых единиц.

В лингвистике *нет однозначного решения проблемы их разграничения*, но все лингвисты едины в том, язык и речь – понятия, тесно взаимосвязанные друг с другом, которые образуют сложное диалектическое единство. Язык становится средством общения, средством передачи информации только в процессе осуществления речевой деятельности (говорения). Как отмечал выдающийся психолог и лингвист Н.И. Жинкин, «язык создаётся в речи и постоянно в ней воспроизводится» [6, с. 32]. Поэтому только через речь язык реализует своё коммуникативное назначение. Но, с другой стороны, именно язык позволяет человеку использовать его в качестве средства, применённого (реализованного) в общении. В результате мы имеем тесную их взаимосвязь: *нет языка – нет речи; нет речи – нет языка*. Однако такая тесная взаимосвязь, их единство не означают тождественности между данными понятиями (сущностями).

В самом общем виде *различия между языком и речью* представляют в следующих противопоставлениях.

1. Язык – это средство общения, а речь – это деятельность человека, создающая определённые речевые продукты (тексты). В этом смысле речь и язык сравнивают с ручкой и текстом. Язык – ручка, а речь – текст, который записан этой ручкой, хотя более точным и корректным является включение в их противопоставление *речевой деятельности* как процесса использования ручки. В результате именно данной деятельности мы имеем определённое конкретное речевое произведение (текст). В этом случае понятие «речь» предстаёт и как процесс (деятельность), и как его результат (текст). Поэтому более точным представляются следующие отношения: ручка (язык) – процесс её использования (*речевая деятельность*) – речевое произведение (*текст*).

2. Признание языка средством (орудием) общения обуславливает в его характеристике отсутствие деятельностного характера, то есть язык, в этом смысле, не есть, строго говоря, деятельность человека. Но другое

дело, что язык как средство (орудие) оказывается результатом моделирующей деятельности человека. Язык и его единицы абстрагированы от конкретных речевых единиц. В этом случае язык оказывается некой моделирующей системой, которая является результатом систематизации речевых процессов, происходящих в речевой деятельности человека. В определённом смысле можно сказать, что мы имеем своего рода *оязыковление речи*, т. е. язык выполняет, прежде всего, *моделирующую функцию по отношению к речи*. Он необходим для «упаковки» единиц речи в определённые модели: звуков – в фонемы, морфов – в морфемы, словоформ – в лексемы, высказываний – в предложения. Центральной языковой моделью, представляющей знаковую единицу в составе коммуникации человека, является лексемная (словесная в языковом смысле) модель, которая позволяет разнообразие грамматических форм слова объединить в рамках лексемы. По определению В.В. Виноградова, лексема – это «слово, рассматриваемое в контексте языка, то есть взятое во всей совокупности своих форм и значений» [7, с. 17].

Таким образом, *в понимании языка* мы имеем, скорее всего, *антиномию*, то есть рассуждение, которое включает два противоречащих друг другу высказывания, но при этом одинаково обоснованных и тем самым имеющих право на существование. С этой точки зрения, *с одной стороны*, можно утверждать, что язык *не коммуникативен*, поскольку он абстрагируется в моделировании от результатов речевой деятельности человека. Но, *с другой стороны*, язык *коммуникативен*, поскольку он актуализируется и реализуется в речи. Язык всегда предстаёт в той или иной речевой реализации.

Речь же всегда имеет процессуальный характер, позволяющий охарактеризовать её как деятельность, которая присуща человеку и, учитывая связь с мышлением человека, чаще всего определяется как *речемыслительная деятельность* человека.

3. Язык – это объект действительности, который имеет идеальную и материальную природу. Такая двойственная природа характеризует его как *специфический* объект действительности. Идеальный характер проявляется в том, что язык абстрактен, является

отвлечением от конкретной речи. Поэтому он и присущ, в принципе, любому человеку, отражает коллективные знания носителей языка. Но в то же время язык не есть логический конструкт, не есть абстракция, сформировавшаяся в умах людей, безотносительно к коммуникации. Язык материализован, прежде всего, посредством звуков и представлен в том или ином виде звучания в речи. Поэтому он оказывается материальной сущностью, реально существующей и имеющей онтологическую (не зависящую от конкретного индивидуального человека) природу. Речь же является объектом, которому присуща только материальная природа, в силу чего характеристики речи говорящего (пишущего) человека конкретны и наиболее заметны в общении. Поэтому его речь (устная и письменная) может быть оценена как правильная или неправильная.

4. Речь, с одной стороны, будучи реализацией языка в непосредственном общении, использует уже известные языковые средства и вследствие этого принципиально зависит от языка. В то же время ряд характеристик речи, например, темп, продолжительность, тембр, степень громкости, артикуляционная четкость, акцент не имеют к языку прямого отношения.

5. Язык, с точки зрения философии, – это сущность, тогда как речь – это явление. Поэтому отношения между ними как сущности и явления обуславливают системный характер языка и функциональный характер речи. Речь как явление в этом случае допускает в речевых действиях элементы случайного, а иногда и преднамеренного нарушения норм, отражает особенности говорящего, зависит от контекста и ситуации общения.

6. Системный характер языка обеспечивает восприятие, прежде всего самого типического в передаче информации, что позволяет на том или ином этапе систематизировать это типическое в словаре и грамматике языка. Функциональный же характер речи позволяет, наряду с типическим, реализовать большее разнообразие в её функционировании в общении, поскольку речь линейна в своей реализации, то есть в высказывании, как речевой единице, языковые единицы вступают в различные отношения, образуя бесчисленные множества комбинаций. В си-

лу этого язык в отдельно взятый период существования стабилен, а речь динамична, менее консервативна, подвижна.

7. Язык фиксирует языковую картину мира, сформированную в национальной лингвокультуре, и сориентирован, в принципе, на коллективного носителя языка. Речь же отражает индивидуальный опыт отдельного носителя языкового сознания, но при этом не порывающего полностью с языковым сознанием коллектива (нации).

Данные и другие различия не следует абсолютизировать, поскольку противопоставление языка и речи в известной степени носит *условный* характер. Например, отмечается, что язык социален, тогда как речь индивидуальна. Однако речь также социальна. Не случайно именно по речи говорящего можно определить его социальное положение, возрастные и профессиональные особенности и т. д. Поэтому противопоставление языка и речи рассматривается как единый феномен человеческой жизнедеятельности, как диалектическое единство, и оно важно в понимании, прежде всего, соотношения языковых и речевых единиц.

Что же касается отношений между языком и речью, с одной стороны, и коммуникацией (общением) – с другой, то коммуникация как сфера отношений между говорящим и слушающим оказывается интегративным пространством, которое включает в себя язык и речь в качестве основного средства общения, но не исчерпывается ими. Наряду с языковыми и речевыми средствами в коммуникации представлены и невербальные средства (мимика, жесты и т. д.), которые в коммуникативном плане порой оказываются не менее значимыми для осуществления коммуникативных задач и точного, адекватного осмысления передаваемой информации. Именно коммуникация в этом случае является базой для реализации функционального (речевого) разнообразия языковых единиц, обеспечивающих социально-культурное взаимодействие коммуникантов. Поэтому коммуникация имеет принципиально иную природу – когнитивно-дискурсивную, представленную в такой её единице, как текст [8].

О реализации соотношения языка и речи на фонетическом уровне в школьных учебниках. Данное соотношение, к сожа-

нию, не всегда последовательно и системно реализуется в школьном изучении русского языка, хотя при этом соотношение и разграничение языка и речи представлено в качестве основополагающего в преподавании русского языка. Более или менее наглядно, но чаще всего недостаточно строго, оно представлено в школьном изучении в рамках грамматики. Так, в частности, в морфологии присутствует понимание слова как языковой единицы и формы слова как речевой единицы. В синтаксисе, соответственно, мы имеем противопоставление предложения и высказывания. К сожалению, в отношении других разделов школьных учебников этого мы не наблюдаем. Показательным в этом смысле является материал фонетики в школьном учебнике.

В этом плане обратимся, например, к материалам раздела «Фонетика» указанного выше учебника «Русский язык. 5 класс». В нём представлено по существу только понятие звука речи (фона), тогда как понятие звука языка (фонемы) отсутствует. В этом случае противопоставление языка и речи является лишённым содержания, которое свидетельствовало бы об их нетождественности. Звук оказывается недифференцированным в отношении его языкового и речевого статуса, хотя само понимание звука как физического явления с его акустическими признаками предполагает по существу его речевой статус. В результате материал о звонких и глухих согласных получает несколько искажённое представление в контексте противопоставления языка и речи.

Согласно *параграфу 56* в русском языке по признаку звонкости-глухости образуются пары, которые имеет большинство звонких и глухих согласных: [б] – [п], [в] – [ф], [г] – [к], [д] – [т], [ж] – [ш], [з] – [с] и, соответственно, мягкие звонкие и глухие согласные: [б'] – [п'], [з'] – [с'] и т. д. В качестве непарных звуков отмечены [х], [х'], [ц], [ч'], [щ'] – они глухие и не имеют звонкой пары. Среди звонких согласных, не имеющих глухой пары, выделены соноры [л], [л'], [м], [м'], [н], [н'], [р], [р'], [й'].

Комментарий необходим по отношению, прежде всего, к **сонорам**. Термин «соноры» (от лат. *sonorus* – «звучный») подчёркивает их акустическую специфичность: в них голос

преобладает над шумом. Отличаясь от гласных и согласных в акустико-артикуляционном аспекте, русские соноры обнаруживают в речи определённое фонетическое разнообразие. Это, по наблюдениям исследователей, обусловлено зависимостью соноров от их фонетического положения в слове. Так, в абсолютном конце слова, как после гласного (*сор, вол, ком, сон, мой*), так и после шумного согласного (*мокр, рыхл*), соноры воспринимаются несколько оглушёнными за счёт усиления шума. Наличие глухого произнесения сонора отмечается и в вузовской учебной литературе. В результате в фонетическом разборе сонора появляется обозначение «звонкий».

Действительно, в приведённых выше примерах наблюдается «погашение» тона (голоса) в сонорах, но всё же утверждать, что произошёл переход звонких соноров в глухие соноры, было бы неправомерно, поскольку в этих случаях перед «глухим» сонором происходило бы оглушение предшествующего звонкого согласного. Но этого не происходит (ср.: *казнь*, а не **каснь*); или же происходило озвончение глухого согласного перед «звонким» сонором (ср.: *мокр*, а не **могр*). Оглушение сонора в позиции абсолютного конца слова – это результат некоторых количественных изменений, но не качественных. Сонор остаётся в классе звуков, где голос, хотя и теряет свою звучность, но по-прежнему преобладает над шумом.

Это, в принципе, мы наблюдаем и в отношении гласных звуков, которые в абсолютном конце слова (в безударном положении) или после глухих согласных, особенно после *ж, ш, ч, с* и других также теряют свою звучность. Ср.: *собАка, кОсы, болОто, кАша, дАча* и т. д. Утрата звучности в конце слова – признак позиционный, причём проявляется он в слабой позиции, тогда как в сильной позиции «глухость» соноров по существу не представлена. И поэтому целесообразно не характеризовать соноры как «звонкие», поскольку тогда необходимо отмечать и «глухие» соноры. Соноры либо парные, либо вне признака звонкости – глухости. На наш взгляд, второе решение более обоснованное, ибо подтверждается лингвистическим материалом, в частности, тем, что признак звонкости – глухости не является для них суще-

ственным в плане выполнения смыслоразличительной функции. У шумных же согласных данный признак существенный и выполняет смыслоразличительную функцию. Ср.: *бар – пар, жар – шар, вол – фол, дом – том* и т. д. Поэтому, например, звуки [б] и [п] – это не только разные звуки речи, но и разные звуки языка, то есть фонемы, тогда как звонкие и глухие соноры оказываются только разными звуками речи, но представляют собой один и тот же звук языка (одну и ту же фонему).

Таким образом, характеризуя шумные согласные, необходимо уточнять, как они представлены с точки зрения звонкости-глухости: [б] – согласный шумный, звонкий; [п] – согласный шумный, глухой. Для характеристики соноров и гласных достаточно указывать их безотносительно к признаку звонкости-глухости: [л] – согласный сонорный; [а] – гласный.

Стремление включить понятие фонемы в качестве звука языка было представлено в экспериментальном учебнике М.В. Панова «Русский язык. 5 класс» [9]. В нём подробно описан речевой аппарат и функции тех или иных органов речи: действие дыхательного горла; действие языка и губ; действие нёбной занавески.

Характеризуя соноры, М.В. Панов отмечает, что даже в конце слова они не теряют звонкости. Так, в отношении звука [м] он пишет: «Изменилось ли произношение [м], когда он попал на конец слова? Стал ли он походить на другой звук? Вы слышите, что [м] не заменяется на конце слова другим звуком. А ведь он звонкий, в нём есть тон! Есть и другие согласные, которые на конце слова остаются звонкими: [н – л – р – ж]. Их называют «сонорные». Они похожи на звонкие шумные: они тоже состоят из тона и шума. И много в них тона! Даже на конце слова он не исчезает, а остаётся. Сильный! Всё ему ни почём. Звонкие согласные, которые не заменяются глухими на конце слова, называются сонорными» [9, с. 106]. При этом, однако, М.В. Панов характеризует их как звонкие, а точнее, «они похожи звонкие шумные». Введённое им в научный аппарат учебника понятие фонемы, а именно: «Фонема – это различительная единица языка, представленная рядом позиционно чередующихся звуков» [9,

с. 121], – позволяет по существу исключить звонкость – глухость из различительных признаков соноров и тем самым не видеть в сонорах фонологическую релевантность данного признака. Ср.: «Слабые позиции по глухости-звонкости Их три: на конце слова; перед шумными глухими; перед шумными звонкими (кроме [в], [в’]). Обратите внимание: в слабых позициях бывают только шумные согласные. Сонорные согласные <м – м’ – н – н’ – л – л’ – р – р’ – ж> не бывают в слабых позициях по глухости-звонкости» [9, с. 125].

Однако учебник «Русский язык. 5 класс» под редакцией М.В. Панова не был утверждён в качестве базового учебника. Причина, как нам кажется, заключается в не учёте некоторых принципов педагогической лингвистики, когда новаторский материал не оказался сориентированным на возможности и уровень знаний обучающихся.

Введение понятия фонемы, на наш взгляд, вполне могло быть оправданным, как это произошло с включением в базовые учебники 5 класса понятия морфемы, поскольку представленное ранее в них понятие значимой части слова не оказалось тождественным понятию морфемы. То же самое мы наблюдаем и в отношении понятия фонемы, поскольку понятие звука речи шире понятия фонемы как звука языка.

Показательным в этом плане для соотношения языка и речи является **противопоставление фонологической и фонетической транскрипций**. Данные типы транскрипций связаны с отражением двух основных аспектов фонетики: собственно фонетики (традиционной, акустико-артикуляционной) и фонологии (функциональной фонетики). Это разграничение в отечественном языкознании введено Л.В. Щербой. *Фонетическая транскрипция* передаёт всё многообразие живой звучащей речи. Её целью является точная графическая запись произношения. Кроме того, она важна при обучении иностранному языку, особенно по отношению к языку, который имеет значительные расхождения между орфографией и произношением. Например, в английском языке в словарях обязательно даётся транскрипция слова. Фонетическая транскрипция нужна для изучения языков, графическая система которых не предназначена для передачи отдельных звуков.

Например, для китайского языка, имеющего иероглифическое письмо. Несомненную значимость она имеет при изучении бесписьменных языков и диалектов.

Однако, несмотря на уже длительную традицию изучения и разработки фонетической транскрипции, исследователи отмечают, что навыки транскрипции не отличаются единообразием. Это позволило на страницах журнала «Русский язык в советской школе» (1930) иронично заметить: «...у каждого русского учёного своя транскрипция». Как замечают С.В. Князев и С.К. Пожарицкая, «на вопрос о том, какую транскрипцию следует считать правильной, существует только один ответ: ту, которая правильно отражает произношение; причём, любое – не только стандартное, но и диалектное, или с признаками иностранного акцента, или с логопедическими дефектами». Поэтому, по их мнению, нет и не может быть единого образца, эталона фонетической транскрипции текста, любое отклонение от которого следовало бы считать ошибкой» [10, с. 45].

Более древней является фонетическая транскрипция. Именно она обычно связывается с термином «транскрипция». Её элементы мы находим, в частности, в трудах М.В. Ломоносова. Но как предмет научного изучения фонетическая транскрипция была представлена лишь с середины XIX века. Особо надо отметить труды Л.В. Щербы, который на основе Международного фонетического алфавита (МФА) для русского языка разработал с использованием латиницы вариант МФА, наиболее употребляемый в отечественных работах по общему языкознанию. Русский фонетический алфавит (РФА), состоящий, в основном, из русских букв и некоторых специальных дополнительных знаков, называемых диакритическими знаками. Например, [ш'] содержит диакритические знаки долготы и мягкости. На наш взгляд, в учебных целях можно принять упрощённую фонетическую транскрипцию, которая позволяет отразить более или менее полно основные особенности русского произношения.

В отличие от фонетической транскрипции, *фонологическая* или *фонематическая* транскрипция отражает звучащую речь с позиции фонемного состава языка. Она в боль-

шей степени связана с теоретическим аспектом в описании устной речи (текстов). Пользоваться транскрипцией этого типа можно только тогда, когда установлен состав фонем данного языка, количество и характер которых в той или иной степени связаны с теоретическими позициями фонологов. Фонологическая транскрипция передаёт не все особенности звучащей речи, а только те, которые выполняют различительную функцию. Особенно это важно при изучении иностранного языка, поскольку только знание его фонемного состава позволяет увидеть звуковое многообразие. Кроме того, если литературная фонетическая транскрипция сориентирована на нормы произношения (орфоэпию), то фонологическая транскрипция в большей степени сориентирована на орфографические нормы (орфографию). Поэтому в основе русского письма преобладает морфонологический или морфологический принцип написаний. Согласно ему в слабой фонетической позиции обозначается звук, представленный в сильной позиции, что и отражает фонологическая запись. Например, ср. фонетическую [вадА] и фонологическую запись {во-дА} слова *вода*, поскольку в сильной позиции под ударением имеем звук (фон) [о], что и нашло закрепление в орфографическом написании – *вода*.

Без осмысления школьниками соотношения фонемы как языковой единицы и фона (звука) как речевой единицы без ответа окажется такой вопрос, как: почему в фонетической транскрипции слова [водА] на месте [о] мы имеем звук [а] или звук, близкий к [а], который принято обозначать особым знаком – так называемой крышечкой [ʌ]? Почему в транскрипции слова *шестА* на месте [э] присутствует обозначение звука среднего между [ы] и [э] или звука [ы] с призвуком [э], хотя такой фонемы в русском языке нет (как и фонемы [ʌ])? Почему в фонетической транскрипции обозначается звук [ь] в транскрипции, например, слова *садовод* [сѣдавОт], а в составе гласных звуков его нет, хотя он имеет акустико-артикуляционные признаки ряда, подъёма и огубленности-неогубленности – гласный среднего ряда, среднего подъёма, неогубленный и, по мнению М.В. Панова, представляет собой «особый акустический тип». И рекомендует: «в изолированном по-

ложении гласный [ъ] – артикулировать так: произнесите у... а... у... а... остановите свой язык на полпути от [у] к [а], произнесите гласный – это и будет [ъ]» [11, с. 33]. Л.В. Щерба «подтягивал» (по выражению М.В. Панова) этот звук под [а], а А.Н. Гвоздév – под [ы] (см.: [12, с. 44]).

Таким образом, последовательное и системное изложение материала о соотношении языка и речи в отношении фонемы и звука позволяет осмыслить данный материал более полно и непротиворечиво с ориентацией на практику транскрибирования и фонетического разбора слова.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленный анализ фонетического материала со всей очевидностью показывает недостаточность и непоследовательность учёта соотношения языка и речи в школьном изучении русского языка, хотя их взаимосвязь является одним из основных постулатов системного описания различных уровней языка. По существу все разделы изучения русского языка сориентированы на данное соотношение, поскольку единицы, представ-

ляющие их в этих разделах русистики, обнаруживают и реализуют как языковой, так и речевой характер. Поэтому изучение этих единиц должно вестись как в направлении описания их языкового, так и речевого статуса с учётом выражения языковых и речевых особенностей в коммуникативном процессе. Данные особенности оказываются наблюдаемыми лишь в сопоставлении языкового и речевого подходов. Эти два направления, будучи не тождественными, предполагают друг друга, обнаруживая единство: речевой аспект позволяет увидеть язык в его функциональном виде, который представлен в общении (речевой деятельности человека). Именно речевой характер языковых единиц определяет многообразие их речевых воплощений (реализаций).

Не подменяя речь языком, мы тем самым нацеливаем учащихся на понимание общения как речевой деятельности человека, в которой он актуализирует и использует речевые единицы в соответствии с их соотношением с языком. Все это способствует выработке у обучающихся диалектического понимания системы в отношении языка и речи, их взаимосвязи и взаимодействия.

Список источников

1. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка. М.: Просвещение, 1992. 312 с.
2. Аксаков К.С. Полное собрание сочинений Константина Сергеевича Аксакова: в 3 т. Т. 2. Ч. 1. Сочинения филологические. М., 1875. 660 с.
3. Распопов И.П. О преемственности в преподавании русского языка в школе и вузе // Школьная и научная грамматика. Воронеж: ВГУ, 1977. С. 3-8.
4. Шарандин А.Л. Проблема редукции научных знаний в школьном изучении русского языка // Грамматика III тысячелетия в контексте современного научного знания: XXVIII Распоповские чтения. Воронеж: ВГУ, 2010. С. 239-244.
5. Ладыженская Т.А., Баранов М.Т., Тростенцова Л.А., Григорян Л.Т., Кулибаба И.И., Ладыженская Н.В. Русский язык. 5 класс: в 2 ч. / науч. ред. Н.М. Шанский. М.: Просвещение, 2012. Ч. 1. 192 с.; Ч. 2. 176 с.
6. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 159 с.
7. Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. М.: Высш. шк., 1972. 615 с.
8. Шарандин А.Л. Интегрирующий характер коммуникации и организующая роль категории лица в контексте антропоцентризма // Неофилология. 2018. Т. 4. № 15. С. 5-16. <https://doi.org/10.20310/2587-6953-2018-4-15-5-16>
9. Русский язык: учеб. для ср. шк. 5 класс / под ред. М.В. Панова. М.: Ин-т рус. яз. РАН, 1994. 268 с.
10. Князев С.В., Пожарицкая С.К. Современный русский литературный язык: фонетика, графика, орфография, орфоэпия. М.: Академ. проект, 2005. 320 с.
11. Панов М.В. Современный русский язык. Фонетика. М.: Высш. шк., 1979. 256 с.
12. Реформатский А.А. Введение в языковедение. М.: Наука, 1967. 528 с.

References

1. Buslaev F.I. *Prepodavaniye otechestvennogo yazyka* [Teaching of the Russian Language]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 1992, 312 p. (In Russian).

2. Aksakov K.S. *Polnoye sobraniye sochineniy Konstantina Sergeyevicha Aksakova: v 3 t. T. 2. Ch. 1. Sochineniya filologicheskkiye* [Complete works of Konstantin Sergeevich Aksakov: in 3 vols. Vol. 2. Pt 1. Works of Philology]. Moscow, Printing House of P. Bakhmeteva, 1875, 660 p. (In Russian).
3. Raspopov I.P. O preymstvennosti v prepodavanii russkogo yazyka v shkole i vuze [On continuity in teaching the Russian language at school and university]. *Shkol'naya i nauchnaya grammatika* [School and Scientific Grammar]. Voronezh, Voronezh State University Publ., 1977, pp. 3-8. (In Russian).
4. Sharandin A.L. Problema reduksii nauchnykh znaniy v shkol'nom izuchenii russkogo yazyka [The problem of reduction of scientific knowledge in the school study of the Russian language] *Grammatika 3 tysyacheletiya v kontekste sovremennogo nauchnogo znaniya: 28 Raspopovskiye chteniya* [Grammar 3rd Millennium in the Context of Modern Scientific Knowledge: 28 Raspopov Readings]. Voronezh, 2010, pp. 239-244. (In Russian).
5. Ladyzhenskaya T.A., Baranov M.T., Trostentsova L.A., Grigoryan L.T., Kulibaba I.I., Ladyzhenskaya N.V. *Russkiy yazyk. 5 klass: v 2 ch.* [Russian Language. 5th Grade: in 2 pts]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., pt 1, 192 p., pt. 2, 176 p. (In Russian).
6. Zhinkin N. I. *Rech' kak provodnik informatsii* [Speech as a Conductor of Information]. Moscow, Nauka Publ., 1982, 159 p. (In Russian).
7. Vinogradov V.V. *Russkiy yazyk: Grammaticheskoye ucheniye o slove* [Russian Language: Grammatical Teaching about the Word]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1972, 616 p. (In Russian).
8. Sharandin A.L. Integriruyushchiy kharakter kommunikatsii i organizuyushchaya rol' kategorii litsa v kontekste antropotsentrizma [The integrating nature of communication and the organizing role of the category of person in the context of anthropocentrism]. *Neofilologiya – Neophilology*, 2018, vol. 4, no. 15, pp. 5-16. <https://doi.org/10.20310/2587-6953-2018-4-15-5-16> (In Russian).
9. Panov M.V. (ed.) *Russkiy yazyk: uchebnik dlya sredney shkoly. 5 klass* [Russian Language: Textbook for Secondary School. 5th Grade]. Moscow, Institute of the Russian Language of the Russian Academy of Sciences Publ., 1994, 268 p. (In Russian).
10. Knyazev S.V., Pozharitskaya S.K. *Sovremennyy russkiy literaturnyy yazyk: fonetika, grafika, orfografiya, orfoepiya* [Modern Russian Literary Language: Phonetics, Graphics, Spelling, Orthoepy]. Moscow, Academic Project Publ., 2005, 320 p. (In Russian).
11. Panov M.V. *Sovremennyy russkiy yazyk. Fonetika*. [Modern Russian Language. Phonetics.] Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1979, 256 p. (In Russian).
12. Reformatsky A.A. *Vvedeniye v yazykovedeniye* [Introduction to Linguistics]. Moscow, Nauka Publ., 1967. 528 p. (In Russian).

Информация об авторах

Денисов Юрий Николаевич, кандидат филологических наук, доцент, преподаватель кафедры профильной довузовской подготовки, Тамбовский государственный университет им. Г.Р.Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, yudenisov@tsutmb.ru

Вклад в статью: анализ литературы, написание части текста статьи.

Шарандин Анатолий Леонидович, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-0296-0473](https://orcid.org/0000-0002-0296-0473), sharandin@list.ru

Вклад в статью: концепция исследования, анализ литературы, написание части текста статьи, редактирование.

Конфликт интересов отсутствует.

Статья поступила в редакцию 27.06.2022
Одобрена после рецензирования 02.08.2022
Принята к публикации 29.08.2022

Information about the authors

Yuri N. Denisov, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Lecturer of Specialized Pre-University Training Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, yudenisov@tsutmb.ru

Contribution: literature analysis, part of manuscript text drafting.

Anatoly L. Sharandin, Doctor of Philology, Professor, Professor of Russian Language Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-0296-0473](https://orcid.org/0000-0002-0296-0473), sharandin@list.ru

Contribution: study conception, literature analysis, part of manuscript text drafting, editing.

There is no conflict of interests.

The article was submitted 27.06.2022
Approved after reviewing 02.08.2022
Accepted for publication 29.08.2022