

Д.А. Пелихов

ЭЛЕМЕНТЫ СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОГО МЕТОДА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Преподавание русского языка в старших классах с ориентацией на сдачу Единого государственного экзамена зачастую оказывается направленным на решение сугубо практических задач – повторение и систематизацию правил орфографии, пунктуации и грамматики, и составление письменного высказывания на основе прочитанного текста. Сам же язык как развивающаяся система знаков, каждый из уровней которой с течением времени претерпевает ряд изменений, остаётся за рамками школьного обучения. Между тем, общение с учащимися старших классов на уроках русского языка показывает, что интерес к определённым проблемам лингвистики (в частности к происхождению слов, их первоначальному значению, к вопросу эволюции и взаимодействия языков) у них, безусловно, есть. Об этом свидетельствует внимание учащихся к псевдонаучным толкованиям этимологии тех или иных слов, излагаемых в целом ряде любительских сочинений и зачастую звучащих в телевизионных выступлениях приверженцев подобного рода «исследований».

Академик А.А. Зализняк называет это общественное явление «любительской лингвистикой» и связывает интерес к нему именно с недостатком школьного преподавания языка: «Школьная традиция, к сожалению, такова, что все такие вопросы (вопросы происхождения слов. – Д.П.) остаются за рамками обучения. В школе обучают грамматике, орфографии родного языка и элементам иностранного, но не дают даже самых первоначальных представлений о том, как языки изменяются во времени» [7, с. 8].

Приведённая цитата подтверждает необходимость обращения на уроках русского языка к проблемам языкознания и в частности – включения в них материала по сравнительно-исторической грамматике.

Сформировавшийся в первой четверти XIX века сравнительно-исторический метод языкознания применяется в основном для определения родства языков, для выяснения причин и характера их изменений в процессе исторического развития. Применительно к школьному обучению следует говорить об использовании элементов данного метода в виде экскурсов в историю русского языка, сопоставления процессов, происходивших в русском и родственных ему языках.

Включение в школьное обучение такого рода заданий не только способствует подготовке учащихся к олимпиадам (задачи по сравнительному языкознанию разного уровня сложности являются составной частью лингвистического конкурса «Русский медвежонок»), но и содействует общему развитию, расширению лингвистического кругозора учащихся, ведёт к более глубокому пониманию и осознанию языка как развивающейся системы. Кроме того, некоторые факты современного русского языка невоз-

можно объяснить без обращения к его истории, что также диктует необходимость рассмотрения языковых явлений в диахронном аспекте.

Безусловно, объём задач, которые будут решаться на занятиях, зависит от формата этих занятий. Среди наиболее продуктивных форм работы с учащимися следует выделить факультативные курсы, спецсеминары, лингвистические кружки, курсы подготовки к олимпиадам. Однако не менее целесообразным является включение заданий по сравнительно-историческому языкознанию в уроки. Характер заданий и уровень их сложности должны определяться исходя из структурного уровня языка, а также из возможностей учащихся.

Каждый структурный уровень языка даёт свой материал для анализа, которому соответствуют определённые виды заданий. Наиболее полно сравнительно-исторический подход к рассмотрению фактов современного русского языка может быть использован при изучении фонетики, орфографии, морфемики, лексики и морфологии.

Фонетика – этот тот системный уровень языка, изучение которого в большей степени позволяет использовать элементы сравнительно-исторического метода языкознания. На уроках, посвящённых фонетике, учащимся, наряду с основной информацией, в доступной форме сообщаются дополнительные элементарные сведения из истории вокализма (системы гласных) и консонантизма (системы согласных) русского языка, рассказывается об основных фонетических изменениях, происходивших на протяжении истории развития языка, и их причинах, даётся комментарий происхождению исторических чередований, осложняющих современную орфографию (*заберу-забирать, друг-дружба-друзья, понятие-понимать* и др.).

Задача учителя на этапе изучения фонетики – рассказать учащимся о явлении языкового родства и предостеречь от распространённого неверного понимания родства языков как сходства звучания в них некоторых слов, о чём предупреждает А.А. Зализняк: «Родственные языки, вследствие того, что они испытали разные наборы регулярных фонетических изменений, оказываются связаны между собой регулярными фонетическими соответствиями <...> Родство двух слов из родственных языков проявляется не в том, что они звучат одинаково, а в том, что различия в их звучании подчинены правилам фонетических соответствий» [7, с. 73-74]. Задания на установление таких соответствий включены в лингвистические олимпиады (в частности в конкурс «Русский медвежонок»), и, следовательно, введение их в урок не только позволит учителю раздвинуть рамки школьной программы и разнообразить деятельность учащихся, но и будет способствовать, таким образом, подготовке школьников к выполнению олимпиадных заданий.

Наиболее распространённым видом заданий является выведение того или иного слова с опорой на данные близкородственных языков. Так, при изучении явления полногласия и неполногласия целесообразным и интересным будет задание по заполнению следующей таблицы¹ (учащимся предлагается заполнить первый столбик слов, исходя из форм двух западнославянских и южнославянского языков):

Русский	Польский	Болгарский	Чешский
корова	krowa	крава	kráva
?	głowa	глава	hlava
?	młody	млад	mładý
?	groch	грах	hrášek
?	plótno		plátno
?		прах	prášek
?	stróż		stráž
?	wrona		
?		глад	
?		мляко	
?	złoto		

Проведение межъязыковых параллелей, установление фонетических соответствий между словами близкородственных языков не только развивает лингвистическое чутьё и эрудицию, но и способствует более глубокому пониманию явления языкового родства и принципов его определения, основанных на учёте системного характера фонетических изменений, а не на внешнем сходстве звучания слов.

Звуковая оболочка слова связана с его орфографическим оформлением. Одним из принципов современной русской орфографии является исторический, или традиционный, принцип. Ответ на вопрос, почему то или иное слово пишется так, а не иначе, мы можем найти, обращаясь к данным этимологии и исторической фонетики. Рассказ о происхождении слова, о тех процессах, которые происходили в его фонемном составе, безусловно, будет способствовать лучшему усвоению правил русского правописания, запоминанию словарных слов.

При изучении правил орфографии учащимся сообщаются основные сведения из истории кириллического письма: о старинных названиях букв русской азбуки, сохранившихся во многих фразеологических оборотах, об истории реформирования русского алфавита (утрате букв **Ѣ, Ѧ, Ѫ, ѫ, Ѱ, ѱ, Ѵ, Ѷ, ѷ, Ѹ, ѹ**) и т. д. Всё это имеет выход на подготовку к лингвистическим олимпиадам, задания которых предполагают знание учащимися дореволюционной орфографии, в частности правил употребления букв «е» и «ѣ». Так, одна из традиционных задач лингвистической олимпиады выглядит следующим образом:

¹ Выполнение этого задания предполагает объяснение учителем правил чтения букв и буквосочетаний в соответствующих языках.

В старой орфографии (до 1918 года) для обозначения одного звука [ʲэ] использовались две буквы — Е и Ъ (ять). Так, слова: **белый, стрелять, беднота, вера, жена, перина, темнота, медовый** — записывались так: **бѣлый, стрѣлять, бѣднота, вѣра, жена, перина, темнота, медовый**. Как в старой орфографии записывались слова: **весло, стена**?

Выполнение такого задания невозможно без обращения к данным диалектологии, исторической фонетики русского и других славянских языков. При сопоставлении фонетических процессов, происшедших в близкородственных языках (например, украинском и польском), становится видно, что звук, обозначавшийся в русской традиционной орфографии буквой Ъ, в украинском языке совпадает с фонемой <i>, а в польском — с фонемой <a>, звук, обозначавшийся буквой Е, в украинском языке совпадает с фонемой <э>, а в польском переходит в <o>:

Русский	Украинский	Польский
бѣлый	білий [б'и́лый]	biały [б'а́лы]
вѣра	віра [в'ира]	wiara [в'ара]
лѣсъ	ліс [л'ис]	las [л'ас]
весна	весна [вэсна]	wiosna [в'осна]
весло	весло [вэсло]	wiosło [в'осло]
медовый	медовий [мэдовый]	miodowy [м'одовы]

Зная эту закономерность, можно с высокой степенью уверенности определить, как писалось то или иное слово в дореволюционной орфографии².

Обращение к данным этимологии, исторической фонетики и диалектологии становится, таким образом, одним из способов обучения правилам правописания, способствует осознанию учащимися того, что традиционный принцип русской орфографии опирается на строгие историко-лингвистические закономерности.

Элементы сравнительно-исторического метода языкознания могут быть широко использованы при изучении морфемики. Несмотря на то, что школьный морфемный и словообразовательный анализ относится к области синхронного языкознания (то есть языкознания, описывающего современные языковые процессы), однако объяснение определённых явлений, наблюдаемых в морфемном составе слов современного русского языка, так или иначе предполагает привлечение исторических данных. Так, ошибки, допускаемые учащимися при морфемном анализе слов, зачастую оказываются связанными не только с непониманием значения (лексического или грамматического) той или иной морфемы или неумением подобрать однокоренное слово, но и с плохим знанием морфонологических процессов, происходящих в структуре слова, — чередований фонем на стыке морфем. Значительная часть таких чередований может быть объяснена исключительно за счёт

² Существуют исключения из этой закономерности: так, в польском языке в слове **piosenka** [п'осэнка] наблюдается переход фонемы <ѣ> в <o> (ср. *русск. пѣсня, укр. пісня*).

обращения к истории русского языка либо привлечения данных других родственных языков.

Один из наиболее распространённых видов заданий, традиционно включаемый в вопросы лингвистических олимпиад и направленный на осознание учащимися внутренней формы слов, – это морфемный анализ с современной и исторической точек зрения. Данный тип заданий предполагает знание учащимися таких исторических процессов, происходящими в структуре слова, как *опрошение*, *усложнение* и *переразложение* основы: *да-р-ъ* → *дар-Ø* (от «дать»), *пи-р-ъ* → *пир-Ø* (от «пить»), *жи-л-а* → *жил-а* (от «жить»), *сва-т-ь-а* → *свадьб-а* (от «сватать»), *мас-л-о* → *масл-о* (от «мазать»). Исторический анализ морфемной структуры слова позволяет учащимся увидеть этимологическое родство слов, утративших семантическую связь.

Языковые факты родственных языков наиболее рационально использовать при объяснении заимствованных слов. Так, происхождение фонемы <з> в слове *позволить* сложно будет объяснить без обращения к польскому языку, из которого это слово было заимствовано и в котором оно отчётливо делится на морфемы, обнаруживая в своём составе приставки и *po-* и *z-* (*pozwolić*). Обращение к данному польскому языку целесообразно также при выяснении статуса фонемы <л> в словах *люблю*, *топлю*, *земля*, *капля* и подобных. Доказательство того, что фонема <л> входит в состав корня и не является самостоятельной морфемой (например, суффиксом), мы находим при сопоставлении русских слов с польскими. В польском языке губные согласные при смягчении (так называемой йотовой палатализации) не развивали эпентетического <л>: *люблю* – *lubię* [л'уб'э^н], *топлю* – *topię* [топ'э^н], *земля* – *ziemia* [ж'эм'а], *капля* – *kapia* [кап'а].

Обращение к данным других языков может быть использовано при доказательстве омонимии корней. Так, в русском языке существуют одинаково звучащие корни *кус¹-* (*кусать*) и *кус²-* (*искусить*), часто осознаваемые носителями русского языка как один. Исконная же фонетическая разница между ними становится непосредственно видна лишь при обращении к польскому языку, в котором сохранились древние носовые гласные. Сопоставление польских слов *kąsać* («кусать»), *ą* – польская форма записи носового *o* и *kusić* («искусить») показывает, что происхождение фонемы <у> в русских вариантах этих корней различно: в первом случае – из дифтонгического сочетания **ou*, во втором – из дифтонга **ou*. [7, с. 22; 8, с. 284-285].

На уроках, посвящённых морфемному и словообразовательному анализу, актуализируются знания учащихся, полученные ими из курса фонетики, что позволяет глубже понять взаимосвязь языковых уровней.

С течением времени слова изменяют не только фонемный состав и орфографическое оформление, но и значение. Изменения, происходящие в семантической структуре слов (расширение, сужение значения, утрата и развитие новых значений на основе метафорического, метонимического, функциональ-

ного переносов), подчас затрудняют понимание текстов литературных произведений.

Так, без соответствующего историко-лингвистического комментария учащимися будут не поняты, либо поняты не в должной мере такие слова, как *васисдас* ('маленькая дверка, форточка в окне или двери': «*И хлебник, немец аккуратный, / В бумажном колпаке, не раз / Уж отворял свой васисдас*», Пушкин, Евгений Онегин), *позор* ('вид, зрелище, картина': «*Но между тем какой позор / Являет Киев осажденный*, Пушкин, Руслан и Людмила), *пошлый* ('надевший, неоригинальный, избитый, банальный': *И, наклонясь, ей шепчет нежно / Какой-то пошлый мадригал*», Пушкин, Евгений Онегин) и многие другие [1, с. 58, 250, 239].

Однако если избежать сложностей в понимании некоторых слов можно, обратившись к данным исторических словарей, то присутствие в текстах художественной литературы некоторых грамматических форм, утраченных современным русским языком, требует соответствующего историко-лингвистического комментария учителя. Так, появление в поэтических произведениях таких грамматических форм, как звательный падеж (*Дево, Царю, старче* и др.), множественное число некоторых существительных, сохранивших в литературном языке в качестве нормативной форму двойственного числа (*колена, плеча* и др.), некоторые местоимения (*оне, ея, нея*) и другие, зачастую связывается в сознании учащихся с версификаторскими задачами автора (созданием рифмы и соблюдением стихотворного размера), что является ошибочным представлением. Задача учителя состоит в необходимом историко-лингвистическом комментарии соответствующих грамматических категорий с опорой на данные исторической грамматики русского языка.

Сравнительно-исторический аспект преподавания русского языка в школе (в частности историко-лингвистический комментарий) оказывается, следовательно, одним из условий реализации межпредметных связей между русским языком и литературой, даёт представление об эволюции литературного языка.

Таким образом, несмотря на то, что изучение вопросов исторического развития языка и сопоставления данных родственных языков школьной программой не предусмотрено, актуальность, а зачастую и необходимость введения в школьное преподавание элементов сравнительно-исторического языкознания несомненны. Обращение к проблемам исторической лингвистики во многом содействует объяснению фактов современного русского языка, позволяет готовить учащихся к лингвистическим олимпиадам, способствует расширению кругозора школьников и развитию у них лингвистического чутья.

Основными разделами, при изучении которых сведения из исторической грамматики и сравнительно-исторического языкознания будут наиболее актуальными, выступают орфография, морфемика и словообразование, морфология и лексикология. Описанные направления работы могут быть реали-

зованы как в рамках отдельных курсов и факультативных занятий, так и в рамках уроков.

Широкое распространение такого явления, как «любительская лингвистика», требует от учителя умения и готовности грамотно, убедительно и аргументированно на основе знаний сравнительно-исторического языкознания прокомментировать такого рода сочинения, интерес к которым среди учащихся старших классов, несомненно, присутствует. Кроме того, использование на уроках русского языка элементов сравнительно-исторического метода языкознания выступает одним из способов реализации межпредметных связей между русским языком и литературой, русским и иностранным языками.

Литература

1. Глинка Л.А. Иллюстрированный толковый словарь забытых и трудных слов русского языка: ок. 7000 единиц: более 500 ил. / Л.А. Глинка; худож. М.М. Салтыков. – М.: Мир энциклопедий Аванта+, 2008. – 432 с.: ил.

2. Глинка Л.А. Историко-лингвистический комментарий фактов современного русского языка: сборник таблиц, упражнений, материалов для студентов, аспирантов, преподавателей-филологов / Л.А. Глинка, А.П. Чердиченко. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 208 с.

3. Глинка Л.А. От аза до ижицы. – Оренбург: Оренбургское книжное изд-во, 2008. – 96 с.

4. Глинка Л.А. Этимологические тайны русской орфографии: словарь-справочник: ок. 6000 слов / Л.А. Глинка. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 383 с.

5. Горбачевский А.А. Теория языка: учеб. пособие / А.А. Горбачевский. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2009. – 444 с.

6. Етимологічний словник української мови: В 7 т. Т. 1. А—Г / АН УРСР, Укл. Болдирев та ін. – Київ: Наук. думка, 1982. – 632 с.

7. Зализняк А.А. Из заметок о любительской лингвистике. – М.: Русский Мир: Московские учеб., 2009. – 240 с.: портр.

8. Brückner A. Słownik etymologiczny języka polskiego. – Warszawa: Wiedza Powszechna, 1970. – 806 s.