

Николай Добролюбов

**Этимологический курс
русского языка.
Составил В....**



Николай Александрович Добролюбов
Этимологический курс
русского языка. Составил
В. Новаковский. – Опыт
грамматики русского языка,
составленный С. Алейским

Текст предоставлен правообладателем.
http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=3120135

Аннотация

«...Курс г. Новаковского можно назвать стенографическим воспроизведением уроков, читанных в низшем классе русского языка каким-нибудь учителем. Кто из учителей убедится в пользе методы г. Новаковского, тот смело может взять с собою его книжку и начать грамматический разбор «Перелетной птички» Пушкина – ни на шаг не отступая от того, что находится в «Этимологическом курсе»: тут уже все не только в рот положено, но и разжевано...»

Содержание

Комментарии

**Николай Александрович
Добролюбов
Этимологический курс
русского языка. Составил
В. Новаковский. –
Опыт грамматики
русского языка,
составленный С. Алейским**

*ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ КУРС РУССКОГО
ЯЗЫКА. Учебное пособие для 1-го общего
класса в военно-учебных заведениях. Составил В.
Новаковский. СПб., 1858, в 8-ю д. л., II + 268 стр.*

*ОПЫТ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА,
составленный домашним учителем С. Алейским.
(Выпуск первый.) СПб., 1859, в 8-ю д. л., 82 стр.*

Курс г. Новаковского можно назвать стенографическим воспроизведением уроков, читанных в низшем классе русского языка каким-нибудь учителем. Кто из учителей убедится в пользе метода г. Новаковского, тот смело может

взять с собою его книжку и начать грамматический разбор «Перелетной птички» Пушкина^[1] – ни на шаг не отступая от того, что находится в «Этимологическом курсе»: тут уже все не только в рот положено, но и разжевано. Вот, например, как начинает г. Новаковский свой разбор, который должен следовать за прочтением «Перелетной птички»:

Во всем стихотворении Пушкина говорится о птичке; стало быть, птичка – *предмет* этого стихотворения. Перед вами теперь *перо, карандаш, тетрадь*: это предметы. Вы вышли на улицу, вам бросаются в глаза следующие предметы: *дома, люди, лошади, экипажи*. В мире много животных, растений, камней: все это – предметы. Мы употребляем слово *предмет* для выражения всего, о чем только можно сказать: *я думаю о том-то, я говорю о том-то, я пишу о том-то*. Можно сказать: *я думаю о боге*, бог – предмет; можно сказать: *я говорю о труде*, труд – предмет; можно сказать: *я пишу о весне*, весна – предмет... и пр.

Далее столь же пространно толкуется о разных родах предметов, об их признаках, о действиях и состояниях, и пр. Словом, вся книжка г. Новаковского составляет не что иное, как тетрадь внимательного ученика, обстоятельно записавшего все объяснения, какие делались в классе учителем относительно грамматического разбора. Есть ли в наших школах потребность в издании такой тетради? Для кого она может принести пользу? Ученикам первого класса гимназии или кадетского корпуса решительно невозможно дать

в руки книжку г. Новаковского. Что они станут с ней делать? Учить ее наизусть? Но на это едва ли бы согласился сам автор «Этимологического курса»... Читать ее для приучения себя к грамматическому анализу? Но и этого, очевидно, не имел в виду сам г. Новаковский, потому что в курсе его находим и *задачи* вроде: «Произведите прилагательные от таких-то существительных», «разберите такие-то фразы» и пр.; находим целые таблицы всевозможных склонений и спряжений, находим и неизбежных две страницы, на которых живописно изображено:

1 – один – первый

2 – два – второй

3 – три – третий

и т. д. до миллиона. Зачем этот *куништик* повторяется в каждой русской грамматике, мы добиваемся, уж кажется, лет пятнадцать и все не можем добиться.

Словом, книга г. Новаковского составлена скорее как учебник, нежели как книга для чтения. В ней есть что-то похожее на методу Робертсона: ^[2] сначала даются отдельные примеры, разбираются, затем выводятся общие правила, формы и пр. Но здесь нет робертсоновской последовательности и цельности. По курсу г. Новаковского формально нет возможности выучиться по-русски никакому ученику. Иностранец, очевидно, затруднится с самого начала изложением г. Новаковского; да, впрочем, книга и назначена не для иностранцев. Она составлена для маленьких детей. Но детям

она голову разломит – именно своею претензией на простоту изложения, подробность объяснений, обилие примеров. Ничто так не может затруднить ребенка и сбить его с толку, как обилие посредствующих соображений, ведущих к какой-то не видной для него цели. Пока еще дитя не набралось отвлеченных понятий (а оно набирается их сознательно только в тринадцать – четырнадцать лет), до тех пор каждый предмет, представляющийся ему, занимает его *сам по себе*, а не как средство к определению чего-то другого, неизвестного. Реальный смысл всегда прежде и лучше сознается детьми, нежели формальный. Птичка интересует их как птичка, а не как подлежащее или дополнение, не как имя существительное или именительный падеж. Ученик ваш может отлично понять ваши объяснения о составе предложения; может вам двадцать раз ответить, что «подлежащее есть предмет, о котором говорится в предложении». Но скажите ему. «Птичку убили из ружья» – и спросите: «О ком здесь говорится?» Ученик без запинки ответит: «О птичке», – и не без основания выведет, что «птичку» есть подлежащее. Вообще в длинных предложениях, где подлежащее меняется, а речь идет все об одном предмете, дети беспрестанно путаются в грамматическом анализе, останавливаясь на реальном смысле и выпуская из виду формальный. Учитель обыкновенно в таких случаях сердится на непонятливость детей; но, в сущности-то, виноваты тут вовсе не дети, а путаница грамматических определений, которую непременно хотят оплести дет-

ский ум... Да еще – не довольствуясь тем, что просто навязывают детям свои определения, – хотят, чтоб маленькие ученики *сами* доходили до всех этих формальностей, на основании частных примеров и указаний. На этом пути подвизается во всей своей книге и г. Новаковский. Каково бедным детям возиться хоть бы с «Перелетною птичкой» Пушкина, затем чтобы узнать, во-первых, что птичка есть *предмет*, во-вторых, что это есть имя существительное, в-третьих, что это предмет *вещественный*, в-четвертых – *одушевленный*, и т. д. И для чего все это маленьким детям? Нам всегда казалось, что обучение русскому языку в низших классах должно главным образом содействовать развитию способностей учащихся и расширению круга их сведений. Читая с детьми произведения лучших отечественных писателей, заставляя детей пересказывать содержание прочитанного, объясняя им подробности, содержащиеся в рассказе, – учитель имеет в виду познакомить их с предметами, дотоле им неизвестными, приучить их к связности суждений и к стройности изложения. При этом мимоходом, как дело самой последней возможности, могут быть сообщаемы и различные грамматические определения. Да и то надо делать только с целью – укрепить в памяти учеников самую сущность дела посредством сообщения его названия. Детям необходимо растолковать, как составляется суждение и какие условия необходимы для его составления; объяснив это, можно кстати заметить, что суждение называется грамматически предложени-

ем, что части его – подлежащее и сказуемое, и пр. Но толковать о предложении именно затем, чтобы дети хорошо усвоили себе этот грамматический термин, приводить примеры, читать стихи – для того только, чтобы из них вырвать слова, которые могут быть названы предметами, то есть подлежащим, – и потом другие, означающие *действия* или *состояния* и потому могущие быть сказуемыми, – вести все начальное обучение языку к подобным результатам, это значит ни на шаг не отступать от старой схоластики. Прежде забивали голову дитяти формами склонений и спряжений и вместо живой речи и здравого смысла давали ему кучу грамматических формул и исключений да мертвых схоластических терминов; а теперь преподаватели, подобные г. Новаковскому, изо всех сил хлопочут, чтобы вбить в голову ребенка названия частей предложения и условные, часто ни на чем не основанные, правила грамматического анализа. Та же формальность, та же схоластика! Выходит, что вся разница нового ученья от старого ограничивается лишь переменою заучиваемых слов. Какой-то составитель латинской грамматики ставил же себе в заслугу, что, вместо обыкновенного образца первого склонения – *mensa*,¹ он поставил в своем руководстве – *sylva*;² в этом роде и заслуга учебников русского языка, подобных курсу г. Новаковского. Составители этих курсов никак не хотят понять, что главное достоинство но-

¹ Стол (*лат.*). – *Пед.*

² Лес (*лат.*). – *Пед.*

вой системы обучения языку состоит именно в изгнании схоластических формальностей и в заботе о развитии рассудка детей посредством упражнений в языке. Этого развития не достигнешь повторением на десяти страницах, что птица – предмет, и перо – предмет, и бумага – предмет, и дом, и лошадь, и царь, и книга, и ножик, и пр. – всё *предметы*, а летать, ходить, кричать, носить, делать и пр. означает *действие*. Напирая на изъяснение подобных *названий* (здесь дело идет чисто о названии, потому что сущность дела в этом случае понятна сразу детям даже шести- и семилетнего возраста), учитель только путает детей и приводит к отупению их здравый смысл. Вещи, в сущности чрезвычайно простые и доступные самому обыкновенному детскому пониманию, здесь только омрачаются разными тонкостями, подразделениями и терминами, изобретенными на мучение даже самого понятливого ребенка. Не угодно ли, например, полюбоваться, с каких понятий должен начинать изучение родного языка кадет первого общего класса, куда поступают мальчики около десяти лет. Вот оглавление *первых двух* параграфов курса г. Новаковского:

§ 1. Предмет: употребление, образование и значение этого слова. Предметы находятся в нашем уме, как представления или понятия. Понятия о предметах выражаются словами, которые в языке составляют разряд имен существительных.

§ 2. Деление предметов, по способу их познания,

на умственные и чувственные (мир вещественный). Подразделение первых, по их существу, на духовные (мир духовный) и отвлеченные (мир отвлеченный), а вторых, по отношению к произвольному движению, на одушевленные и неодушевленные. Понятие о каждом из них. Происхождение отвлеченных предметов и отличие их от духовных.

Спрашивается: какое впечатление произведет на детей изучение всех подразделений, образований, происхождений и отличий, изложенных в этих двух параграфах? И много ли подвинется знание детьми русского языка, если они всё это выучат?

Нет, по нашему мнению, дети очень много выиграют, если им не попадется в руки курс г. Новаковского: для них он не только бесполезен, но даже может быть вреден не менее грамматики г. Греча.^[3]

Но, может быть, г. Новаковский имел в виду составить учебное пособие для неопытных учителей? Может быть; но книга его и в этом смысле оказывается негодною. Во-первых, ее метода, как мы уже сказали, совершенно формальная, и вовсе не желательно, чтоб учителя следовали ей в преподавании русского языка. Во-вторых, обилие повторений и переливаний из пустого в порожнее, которое должно показаться скучным даже для порядочного ученика, тем более излишне и обременительно для учителя. На двухстах страницах толковать учителю, как он должен объяснять детям состав пред-

ложения, – это уж слишком многоглаголиво!

От *формальности*, жертвою которой сделался г. Новаковский, старался, по-видимому, остеречься г. Алейский в своем «Опыте». «Опыт» этот назначается, должно быть, для учеников, уже прошедших первую степень обучения, и потому г. Алейский начинает с так называемых *философских* объяснений – что слово есть выражение понятия, что речь вообще есть следствие мышления, что познания приобретаются внешними чувствами, *кои суть*, и пр. Философом г. Алейский оказывается немудрым и вдобавок еще очень высокопарным, как видно, например, из самого начала предисловия:

Бог, создав человека для общежития, даровал ему, по своей благодати, две главнейшие способности, отличающие его от прочих существ одушевленных: ум – познавать творца и все, им созданное, или *мыслить*, и слово – сообщать другим людям свои мысли членораздельными звуками голоса, или *говорить*.

Как видите, здесь г. Алейский разделяет *мысль* и *слово*, как две способности, совершенно независимые одна от другой, извне и отдельно приданные человеку. Но несколько строк ниже он сам же говорит: «Дар слова есть *последствие мышления*»; «Как *органическое произведение духа*, проявляющегося в веществе, язык развивается вместе с мыслящею способностью объясняющегося на нем народа», и пр. Здесь уже, стало быть, дар слова признается просто необхо-

димым проявлением мыслящей способности человека, непосредственно с нею связанным, а не отдельной способностью, дарованною... и пр.

При столь шатком понимании самой сущности своего предмета г. Алейский не мог представить слишком светлых и новых соображений относительно философских начал языковедения. Но тем не менее мысль его заслуживает одобрения. Он хотел сообщить ученикам предварительные понятия о различных способностях, требованиях и явлениях духа человеческого, о различных способах познания и о разных родах самих предметов познаваемых – для того чтобы потом уже перейти к изложению законов, по которым в языке происходит выражение наших суждений о предметах. Все это представлено г. Алейским во «Введении», которое нельзя было бы назвать лишним, если бы определения и указания его были составлены с большей последовательностью и правильностью. Но, к сожалению, во «Введении» г. Алейского мы встречаем множество ненужных тонкостей (вроде различения *ума* и *разума*, мира небесного, *духовного*, *умственного* и *нравственного*, *разрядов*, *порядков*, *классов* и *категорий* и т. п.), небрежности, недомолвки и даже просто неверности в определениях. Например, у г. Алейского насчитано четыре царства природы, и к четвертому отнесены *стихии*; сказано, что «*понятия*, приобретенные о предметах посредством чувств, называются *чувствованиями внешними*»; сделано такое замечание: «*Хотя некоторые предметы и мо-*

гут существовать без каких-либо частей, например дом без крыши, дверей; *но для других предметов* части совершенно необходимы. . .» и пр. По этим образчикам можно судить, каково вообще философское введение г. Алейского!

Ту же самую неопределенность, небрежность и часто ошибочность находим мы и в собственно грамматических правилах «Опыта» г. Алейского. Притязаний в «Опыте» очень много: научая практическому употреблению языка, он хочет в то же время исчерпать и все филологические таинства. Поэтому в «Опыте» находим: замечания о переходе звуков, об условиях их сочетания, о сочетаемости, выпуске и прибавке их – словом, целую фонетику русского языка в сокращении. Далее – здесь показаны правила производства слов и значение всех суффиксов в существительных и прилагательных; объяснено значение падежей, правила сложения слов, образование степеней сравнения и пр. И все это – надо отдать справедливость г. Алейскому – без излишнего многословия, с редким только увлечением рассуждениями, вовсе к делу не относящимися. Все было бы хорошо, если бы г. Алейский чуть не на каждой странице не говорил того, чего нет, не бывало и быть не может. Писать ли не умел г. Алейский, не знает ли теории своего предмета или просто написал свой «Опыт» сплеча, нисколько не вникая в смысл своих фраз, – этого мы не могли решить наверное. Но в «Опыте» беспрестанно попадаются промахи, очень крупные. Представим несколько примеров.

Прилагательное имя есть слово, означающее какой-либо признак предмета, *зависящий от наружного (!) вида последнего* и других условий (*вещества, свойства обстоятельств*) (стр. 58).

Попробуйте под это определение подвести, например, хоть слова *добрый, вечный, нежный, честный* и т. п. . . . Зависят ли эти признаки от *наружного вида, вещества, свойства обстоятельств*? Или это не прилагательные?

Творительный падеж означает предмет, служащий орудием или средством совершаемого действия, местом, где оно происходит или где предмет находится (стр. 50).

Ну, а, например, следующие фразы: он сделан моим начальником; я сидел с книгою; он показался мне плутом, и пр. Что такое здесь творительный падеж – орудие или место?

Общею формою окончаний, *положительно определяющих* грамматический род *всех* предметов, служат буквы: для мужского *ъ, й*, женского *а, я*, неопределенного (то есть среднего) *о, е* (стр. 47).

Поэтому *слуга, Фома, Илья, дядя*, и пр. и пр., будут женского рода?

Вообще к *положительным* определениям *всех* случаев г. Алейский доказывает особенную склонность. Особенно забавно видеть его усилия подвести под особые правила значение всех суффиксов у прилагательных. На нескольких стра-

ницах занимается он этим. Но что же выходит? Окончания *ный, авый, овый* – означают вещество, окончание *ный* значит также признаки обстоятельств, *авый* – качество, *овый* – родовые прилагательные; *ачий, ячий* свойственны родовым и качественным: *ин, ын* – родовым и притяжательным, и т. д. То же самое и с суффиксами существительных... Неблагодарная работа определения их значения может доставить материала на длинное специальное исследование; а г. Алейский, без всякой надобности, мимоходом вздумал определять их и, разумеется, не определил.

Вообще «Опыт» г. Алейского отличается несколькими здоровыми предположениями и обнаруживает в авторе некоторое знакомство с специальными филологическими исследованиями; но составлен он весьма небрежно. Изложение доказывает непривычку автора к строгому и точному выражению своих мыслей; претензии его (и, между прочим, попытки новой грамматической терминологии) гораздо больше, нежели сколько он действительно может исполнить; а выпренность, которой образчик приведен выше, постоянно смущает ясность его мыслей и самого языка.

Комментарии

1.

Речь идет об отрывке из поэмы Пушкина «Цыганы» (от слов «Птичка божия не знает Ни заботы, ни труда» до слов «В теплый край, за сине море Улетает до весны»).

2.

Робертсон – псевдоним французского педагога-лингвиста Пьера Лафорга (1803–1871). Автор ряда учебно-методических пособий, использовал в преподавании английского языка французам звуковой метод обучения чтению.

3.

Об отношении Добролюбова к Н. И. Гречу см. «Письмо к Н. И. Гречу» (т. 1 наст. изд.). Греч был автором ряда учебников по русской грамматике («Начальная русская грамматика», «Учебная русская грамматика» и др.). «В своих грамматиках без счета Терзали вы родной язык», – писал Добролюбов в стихотворении «На 50-летний юбилей его превосходительства Николая Ивановича Греча» (см. т. 8 наст. изд.).