

Krzysztof Rutkowski
Białystok

Историко-лингвистический экскурс на занятиях русского языка

Основной задачей в процессе обучения русскому языку – наряду с формированием общественно-коммуникативных способностей – является образование навыков грамотности, правильного письменно-речевого поведения. Несмотря на огромное количество дидактических пособий, приходящих в помощь сегодняшнему вузовскому учителю в этой кропотливой работе, методика преподавания по-прежнему вынуждена всесторонне решать проблему грамотности учащихся.

Данный вопрос осложняется еще больше, если обучаемые не носители русского языка как родного, а иностранная аудитория (в нашем случае – польские студенты-русисты). Кажется, что решающим фактором, который в состоянии обеспечить прочное и сознательное овладение нормативными формами языка, является историко-лингвистический экскурс, то есть прием, учащий видеть факты этого языка в широком хронологическом контексте, осмысливать, как они образовывались и какие этапы в своем развитии прошли¹. Из этого следует, что в преподавание русского языка (как средства общения, а не объекта научного исследования) необходимо вовлечь знания по его истории.

В Польше в большинстве университетских программ обучения по специальности «русская филология» история/историческая грамматика русского языка как отдельный предмет предусмотрена только на

¹ Н. Ю. Штрекер, *Историко-лингвистическая подготовка будущих учителей к реализации Образовательной системы “Школа 2100”*, [в:] Начальная школа плюс До и После, нр. 4, Москва 2005, с. 8.

последнем, третьем курсе бакалавриата (в двухлетней магистратуре – согласно последним стандартам Министерства образования – она совсем не учитывается). Ее «далекое» место в программе русистики вполне обосновано, поскольку ввиду своей мериторической и терминологической сложности она требует со студентов – кроме предварительной языковой подготовки – пройденных курсов хотя бы по истории литературы и, совершенно обязательно, по старославянскому языку. Но, вместе с тем, известно, что преподавателям прежде всего практических занятий и отчасти описательной грамматики, даже не с третьего или второго, а сразу с первого курса постоянно приходится сталкиваться с такими языковыми фактами, которые не могут быть поняты с точки зрения современных закономерностей и которые требуют знания исторической грамматики. В связи с этим, важно, чтобы соответственно подготовленные преподавательские кадры русистов, старались преодолевать рамки стандартов, предлагаемых классическими учебниками, пополнять их недостатки самостоятельно, поскольку почти вся дидактическая литература, доступная на польском книжном рынке, страдает отсутствием исторических справок, а надеяться на изменение этого положения в ближайшее время, кажется, напрасно². Поэтому использование приемов филологического комментирования в целом должно сопровождаться одновременным внедрением основ историко-лингвистического экскурса.

При реализации конкретного дидактического материала главное внимание должно быть уделено тщательному отбору и практической целеустремленности относящихся к нему исторических сведений. Форма введения данных из истории развития языка определяется, прежде всего, задачами их использования в учебном процессе и системой обучения, в рамках которой этот материал находит свое отражение³. Нужно привлекать только такие исторические сведения, которые помогают понять процесс становления языка, объясняют существующие в настоящее время явления, их происхождение и природу⁴. Вместе с тем, не менее важным фактором является их взвешенная, оптимальная усложненность, что в последствии предопределяет способ их толкования пре-

² Интересно, что в этом отношении лучше дело обстоит с грамматиками польского языка. Хорошим примером могут послужить классические учебники П. Бонка и, особенно, С. Шобера.

³ Н. Ю. Штрекер, там же, с. 12.

⁴ А. Бранднер, *Историческое комментирование на занятиях по русскому языку в чешской школе*, «Русский язык за рубежом», нр. 2, Москва 1998, с. 23.

подавателем, а в конечном счете повысит степень понимания студентами. Их нельзя использовать в полном объеме и строгой хронологической последовательности, что вполне оправдано целевой установкой помочь учителю объяснить природу того или иного современного явления. Все эти сведения будут объектом подробного обсуждения на занятиях исторической грамматики (или истории языка) и поэтому на практическом курсе языка они должны быть поданы в сконденсированном, специально отобранном виде. А на этом этапе обучения достаточны лишь фрагментарные знания.

На практике это могло бы выглядеть так, что преподаватель, истолковывая вопрос, допустим, беглости гласных *o*, *e*, коротко знакомит студентов с историей древнерусских редуцированных. Используя простые слова (*сон*, *день*) и в данном случае их словоформы, он показывает сильную или слабую позицию сверхкратких и обусловленное этим фактом произношение (конечно, в упрощенном виде), а затем переходит к их исчезновению и вокализации, оставляя в стороне сведения насчет таких основных с точки зрения истории языка моментов как: происхождение, последствия падения для звуковой системы, незакономерное развитие и прочие.

Рассмотрим еще один пример – полногласные сочетания. Поскольку корректное написание сочетания *-еле-*, как правило, у студентов не вызывает серьезных затруднений, то с группами *-оро-* и *-оло-* дело обстоит уж не так благополучно, потому что они содержат гласный *o*, который не под ударением в зависимости от конкретного слова либо – в силу аканья – переходит в *a*, либо редуцируется⁵. В письменной практике студентов это неоднократно влечет за собой ошибку, состоящую в замене буквы *o* буквой *a*. В этом случае преподаватель сокращает исторический комментарий к еще большему минимуму, а именно, называет сочетания, потом приводит другие слова, в которых они выступают, подчеркивая их постоянный орфографический облик (независимо от ударения) и замечая принадлежность лишь восточнославянскому языковому ареалу. Затем, для ранее приведенных слов подбирает лексические или лексико-семантические эквиваленты из родного студентам польского языка, и показывает, как отличать содержащиеся в них полногласные *-оро-*, *-оло-* (см. *борода* – *broda*, *голова* – *głowa*)

⁵ Другое дело, что студенты, допускающие в полногласных сочетаниях ошибку, этот заударный редуцированный звук так или иначе воспринимают и передают на письме как *a*.

от тождественных по форме общеславянских или заимствованных сочетаний, в которых как на письме, так и в произношении возможно *a* (см. *даровать* – *darować*, *салон* – *salon*).

Общеизвестно, что лингвисторическая поддержка в толковании явлений современного языка наиболее продуктивна на уровне фонетики и выросшей на ее почве орфографии. Но это не обозначает, что она не пригодится при обсуждении явлений из области морфологии. Воспользоваться простой исторической справкой для разъяснения вопросов, допустим, морфологической регулярности-незакономерности, безвариантности-факультативности, общеупотребительности-исключительности или устойчивости-изменчивости словоформ можно, буквально, на каждом шагу. Примером могут здесь послужить вариантные, но реже употребляемые, ибо обусловленные контекстом, флексии Р и П ед.ч. существительных мужского рода, ср. *пить чаю* (но: *пачка чаю*), *в 2009 году* (но: *говорить о минувшем году*), являющиеся генетическими окончаниями другого, исчезнувшего уже склонения. Еще иной пример иллюстрируют кажущиеся сегодня странными реликтовые, но единственно правильные формы И мн.ч. *соседи*, *черты* (хотя: *стола*, *коты*), В мн.ч. *пойти* / *пригласить в гости* (хотя вне устойчивых фраз: *встретить* / *ожидать гостей*) или же Т ед.ч. *путем* (а не: **путью*, хотя все остальные сходятся с парадигмой III склонения). Студенты наверно не почувствуют себя перегруженными знаниями, если на занятиях по современному русскому языку получают от преподавателя сжатую информацию, что эти слова сохранили свои исконные (древнерусские) флексии и поэтому на фоне окончаний, употребляемых в других словах такой грамматической природы, воспринимаются как исключения.

Не менее существенным аспектом дидактической деятельности в процессе обучения русскому языку является работа с лексикой – ее запоминанием, познаванием оттенков значений, умением использовать слово (особенно многозначное или не имеющее прямого аналога в родном языке) в определенном смысловом и стилистическом контексте. А это успешно достигается и осознанно укрепляется в языковой компетенции студентов при помощи этимологических справок, сложность и мериторический диапазон которых нужно постепенно увеличивать.

На начальном этапе обучения преподаватель ограничивается сведениями, главным образом касающимися неславянских заимствований. Итак, указывает на язык-источник, время и причины их появления, подчеркивая при этом наличие двух основных закономерностей, по которым обычно совершается вхождение новых слов, то есть: необходимо-

сти названия новых элементов действительности (ср. *газета* в начале XVIII в.) или только вытеснения слов уже существующих (ср. *поварня* – с XVIII в. *кухня*). Такие этимологические экскурсы очень часто дают возможность вскрыть и внеязыковой контекст, сопутствующий факту заимствования, в данном случае – культурно-политический фон, состоявший в открытии России на Европу при Петре I, что, как известно, повлекло за собой значительное обогащение русской лексики словами из западноевропейских языков. Подобные упражнения направлены на побуждение интереса студентов к этимологическим исследованиям, показание причин и механизмов количественных изменений в лексическом запасе языка.

Этимологические справки интересны тем, что с ними непринужденно соединяются и взаимодополняются исторические комментарии, относящиеся, в сущности, ко всем уровням и элементам языковой системы. И это именно настоящая возможность показать, каким эффективным и всесторонним инструментом является исторический экскурс в целом. В качестве рассматриваемого примера подберем слово *ошеломить*, значение которого обучающимся, предположим, неизвестно. Первый этап его разработки – морфологический (в других случаях возможен и словообразовательный) разбор и выделение корня *-шелом-* ‘головка топора, обух’. Далее следует фонетический анализ, который обнаруживает, что оно имеет в своем составе полногласное *-ело-* и в таком случае соотносится со старославянским *шлемъ*, тождественным заимствованному современному русскому *шлем* ‘hel̩m’ (этимологическая справка). В сочетании с приставкой *-о-* и суффиксом инфинитива *-и-ть* получается глагол, для которого подразумевается значение ‘движение вокруг чего-то, с разных сторон’ (ср. *описать, оглушить, огородить*). Аналогично: для *о-шелом-и-ть* беспрятственно можно было бы вывести значение ‘с разных сторон обухом’, а отсюда по прямой ассоциации уже недалеко к актуальному ‘поразить, удивить’, которое и намечает психофизическое состояние, обычно возникающее после удара чем-то в голову. Из этого краткого исследования видно, что этимологический экскурс, даже на неспециализованных занятиях русского языка, не является приемом отчужденным, а вступает во взаимосвязи с другими видами языково-исторических знаний. Конечно, как раз такие комментарии, поскольку нуждаются в соответственной языковой подготовке «получателей», должны предназначаться скорее старшекурсникам.

Итак, из вышеприведенных примеров видно, что набор и, одновременно, отбор исторических сведений, в которые преподаватель на

занятиях русского языка мог бы вооружить студента, в каждом отдельном случае индивидуальны. Они зависят от разных факторов, между прочим, родного языка обучаемых, реализуемого на занятиях вопроса и степени его сложности, и наконец – уровня усложненности самих исторических знаний.

Применение исторического комментария в процессе дидактической работы со студентами осмысляет им, что современный облик языка сложился вследствие длительного процесса его развития и совершенствования. Еще более существенным является то, что оно обуславливает не механическое, а сознательное запоминание единиц языка в их правильном, нормативном облике, а также способствует овладению самих принципов, управляющих единообразным обликом (орфографическим, грамматическим) иногда сотен, а даже тысячей слов. С другой стороны, приносит неоценимую помощь в случае отдельных беспроверочных (иногда традиционных) форм, ибо мотивировать их употребление, исходя из синхронного уровня, то есть современными принципами, просто невозможно. При отсутствии исторической справки они могут усваиваться лишь запоминанием, а также с помощью орфографического словаря, что, конечно, создает определенные трудности при их изучении.

Пренебрежение историческим подходом в дидактике обучения русскому языку может повлечь за собой снижение языковой грамотности студентов (будущих учителей, переводчиков, журналистов и пр.), тем более что после окончания бакалавриата не все они решат поступить в магистратуру и, тем самым, лишат себя дополнительных двух лет обучения. Поэтому так важным является серьезный подход к методу исторического комментирования, который – при условии последовательности и систематичности выполнения – уже с первого курса может принести учащимся измеримую пользу.

Подводя итоги вышесказанного, можно прийти к следующему выводу: эффективное изучение системы современного русского языка основывается на принципе историзма всех составляющих ее элементов. Поэтому знание истории языка – важное условие профессиональной эрудиции вузовского педагога. Оно исключает догматическое преподавание, дает возможность использовать в дидактическом процессе формирования языковых компетенций учащихся более интересный материал, который в состоянии их побудить к критичному мышлению, к задаванию вопросов, к самостоятельным и независимым от шаблонов учебной программы поискам связей между фактами истории русского языка и вопросами его современного состояния.

HISTORICAL-LINGUISTIC COMMENTS IN RUSSIAN LANGUAGE COURSES

SUMMARY

The importance of historical-linguistic references in practical Russian language academic courses is underlined in this paper.

Didactic experience of teaching of Russian philology students shows that it is often necessary to comment such language facts which cannot be explained from the point of view of contemporary principles and which demand to address to history of language.

That method can be successfully used by lecturers in the process of teaching on all levels of the language system. Generally, it consists in to see the facts of the language in a wide chronological context, to comprehend how they have arisen and also what stages in the development they have passed. In practice, it causes not mechanical but conscious memorizing of both words in their correct form and language principles.

Therefore the historical-linguistic knowledge should be important element of the professional erudition not only for language historians, but also for practical language lecturers. It disqualifies dogmatic teaching, gives the chance to use more interesting material in forming of students' language skills, and stimulates the students to critical thinking, to ask questions, to take up independent searches.