

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**

«...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...»

**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 обще-
го класса в военно-учебных заведениях.
Составил В. Новаковский. СПб., 1858, в
8-ю д. л., II + 268 стр.*

*ОПЫТ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫ-
КА, составленный домашним учите-
лем 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 методы 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 *кунштук* 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 невидной 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. Вооб-

ще 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 детский 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 содейство-

вать 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 предложением, 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 отступить 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, из 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. Состави-

тели этих курсов никак не хотят понять, что главное достоинство новой системы обучения языку состоит именно в изгнании схоластических формальностей и в заботе о развитии рассудка детей посредством упражнений в языке. Этому 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 оупению 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 выигранут, 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 предложения, – 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 органиче-

ское произведение духа, проявляющегося в веществе, язык развивается вместе с мыслящей способностью объясняющегося на нем народа», и пр. Здесь уже, стало быть, дар слова признается просто необходимым 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 могут 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 наверняка. 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 мужеского 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 страницах 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 здравыми 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.

Сноски

1

Стол (*лат.*). – Ред.

[^^^]

2

Лес (*лат.*). – Ред.

[^^^]

[^^^]

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.

[^^^]

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.).

[^^^]

[^^^]