**Уроки прошлого/ Об историческом подходе в преподавании русского языка в школе**

Никитин О.В.

Еще в начале XX столетия на съезде преподавателей русского языка и литературы крупнейшие ученые-филологи того времени академики Ф. Ф. Фортунатов, А. А. Шахматов и др. говорили о необходимости пересмотра не только школьных программ, но прежде всего — отношения к основным дисциплинам, таким, как русский язык и литература, формирующим духовное, человеческое лицо ребенка и закладывающим его представления о мире вещей и образов. Эти предметы должны были стать проводниками культуры, соединяющими знания из древней истории словесности с ее нынешним состоянием.

В этом смысле особенно активно дискутировался вопрос о том, нужно ли введение в школьный курс исторических экскурсов, не перегрузит ли такая информация ученика, сможет ли он ее воспринять. Иными словами, говорилось о сближении академической науки и школы, строгих теоретических разработок и практики. Победил тогда, к счастью здравый смысл.

Такое отношение к общему делу воспитания поколения образованных людей и новые прогрессивные тенденции в обществе не замедлили ждать положительных результатов. Вот очевидные примеры: в 1914 г. выходит монография (по сути дела — учебник) А. М. Пешковского «Русский синтаксис в научном освещении», с примечательным подзаголовком «Пособие для самообразования и школы». Это была первая научная книга о наиболее сложном разделе языкознания, написанная в академическом ключе, но предназначавшаяся для обучения в гимназиях и кроме того еще и рассчитанная на «самообразование».

В Архиве РАН сохранилось замечательное свидетельство соратника А. М. Пешковского Д. Н. Ушакова, который немало содействовал выходу в свет «Русского синтаксиса…», ясно показывающее те отрицательные тенденции, которые назревали в определенной части общества в 1920-е гг.: «Надо признать, что громадная масса учителей не отдает себе отчета в том, что название «формальный» — название условное, пожалуй, не совсем удачное, подающее повод несведущим думать, будто так называемые «формалисты» — рекомендуют не обращать внимания на значения слов, вообще на смысл, ограничиваясь в изучении языка одной внешней формой. Вот это ходячее недоразумение, основанное на простодушном понимании термина «формальный» в общежитейском смысле «поверхностный, внешний», надо в интересах методической работы рассеять. Надо рассказать учителям, как «формалисты» впервые указали на пренебрежение языком при обучении русскому языку в школе, в частности, что, впрочем, очень важно, устранили существовавшее смешение языка с письмом и показали возможность давать уже в школе, кроме навыков, научные сведения о языке в доступном для детей виде»1.

Наступала эпоха XX века — время переворотов в науке, стремительного роста нового, поиска путей совершенствования лингвистических исследований и выхода за пределы сложившихся стереотипов. При всей трагичности тех перемен, которые происходили в общественной жизни страны, ее богатый классическими традициями русской филологии потенциал еще в 1920-е — начало 1930-х гг. не был разрушен до основания. Ученые, взращенные старой академической школой (и в их числе, конечно же, А. М. Пешковский), активно включились в «языковое строительство», стремясь приобщить к гуманистическим ценностям поколение «новой» России. Изменившиеся условия педагогической деятельности вызвали насущную необходимость написания и издания новых работ по русскому языку для средней и высшей школы, которые в какой-то мере смогли бы заменить «устаревшие» пособия дореволюционного времени. Конечно, при таком перекосе остались невостребованными многие ценные практические руководства признанных классиков науки, педагогов, чьими усилиями слагалась образовательная часть концепции национального развития страны. Так, на долгое время были забыты или отброшены, как «реакционные», «идеалистические» и «ненаучные», труды Ф. И. Буслаева, Я. К. Грота, А. Г. Преображенского… И лишь спустя десятилетия, если не более, мы вновь возвратились к безвременно утраченному наследию... В такой атмосфере жил А. М. Пешковский. И ему стоило немалого мужества отстаивать подлинные традиции русской школы, внедрять живые, а не искусственные эксперименты в обучение, пропагандировать прогрессивные идеи — словом, делать все во благо развития духовной, мыслящей личности.

Так, в 1916–1917 гг. он выступил в Москве на первом Всероссийском съезде преподавателей русского языка средней школы с докладом «Роль выразительного чтения в обучении знакам препинания».

В 1914 г. выходит еще один известный труд — «Школьная и научная грамматика. (Опыт применения научно-грамматических принципов к школьной практике)». Задача этой работы состояла в нормализации преподавания грамматики в школе и распространении научных знаний о языке среди широких масс образованного общества. В нем автор четко обозначает «противоречия между школьной и научной грамматикой». Первая, по мнению А. М. Пешковского, «не только школьна, но и ненаучна»2. В чем же это выразилось? Ученый считает: 1) «в школьной грамматике отсутствует историческая точка зрения на язык»; 2) «…отсутствует и чисто описательная точка зрения, т. е. стремление правдиво и объективно передать современное состояние языка…»; 3) «при объяснении явлений языка школьная грамматика… руководится устарелой телеологической точкой зрения, т. е. объясняет не причинную связь фактов, а целесообразность их, отвечает не на вопрос “почему”, а на вопрос “зачем”»; 4) «все классификации школьной грамматики (и это ее главный недостаток) логически неправильны, так как нарушают известное логическое правило об “основании деления”, по которому всякое деление производится по одному какому-либо признаку»; 5) «во многих случаях ложность школьно-грамматических сведений объясняется и не методологическими промахами, а только отсталостью, традиционным повторением того, что в науке уже признано неверным»3.

Итак, указанные работы ясно говорят о назревшем диалоге между школьной и научной традицией. И задача, по Пешковскому, состояла в том, чтобы «дать представление возможно более широким слоям читающей публики о языковедении как особой науке…; обнаружить несостоятельность тех мнимых знаний, которые получены читателем в школе и в которые он обычно тем тверже верует, чем менее сознательно он их в свое время воспринимал; отделить грамматическую сущность речи от ее логико-психологического содержания…; наконец, устранить вопиющее смешение науки о языке с практическими применениями ее в области чтения, письма и изучения чужих языков…»4.

Другой пример: академик А. А. Шахматов в 1911–1912 гг. в Санкт-Петербургском университете впервые прочитал курс «Современный русский литературный язык», обращая тем самым внимание на необходимость изучения языковой ситуации нынешнего времени и как бы отходя от своих прежних взглядов, от историко-лингвистической традиции. Но так ли это было на самом деле? Вводная лекция была посвящена «происхождению современного русского литературного языка». Вот как ученый понимал задачу своего курса: «Изложение сообщаемых мною фактов будет почти исключительно описательным. Описательному изложению противополагается объяснительное, а всякое объяснительное изложение фактов языка равносильно историческому (здесь и далее курсив наш. — О. Н.) их изображению, ибо факты современного языка в их взаимоотношении могут быть поняты только в историческом освещении, ведущем при этом не только в ближайшее прошлое, но углубляющемся и в самые отдаленные эпохи жизни языка; историческое объяснение большей части явлений современного русского языка, — говорит далее А. А. Шахматов, — не может ограничиваться данными, представляемыми письменными памятниками с XI в., оно должно пользоваться фактами старших эпох, восстановляемыми путем сравнительного изучения русских наречий, и даже еще более отдаленными данными, извлекаемыми как из сравнения между собою славянских наречий, так и из сопоставления фактов славянских языков с фактами других индоевропейских языков»5. И далее такой показательный пример приводит ученый: «Так, например, современное русское ударение, его колебания в пределах тех или иных грамматических категорий… может быть объяснено только путем сравнительно-исторического изучения ударений славянских и прочих индоевропейских языков. Описательное изложение фактов языка дает полезный и необходимый материал для объяснительного исторического их изложения; оно по самой задаче своей охватывает факты языка шире и полнее, чем то изложение, которое с самого начала ставит себе целью выяснить обобщающие моменты в исследуемых явлениях и потому оставляет в тени единичные, не поддающиеся обобщению и объяснению факты.. Но для того чтобы быть научным (выделено нами. — О. Н.), описательное изложение всякого языка должно опираться и на данные, добытые историей языка; без этого описание будет односторонним и случайным; оно может не заметить тесной связи между теми или другими явлениями современного языка и не обобщит того, что должно быть обобщаемо в виду указании истории; поэтому считаю необходимым внести и в свое описание некоторый исторический элемент, а именно хотя бы простое сопоставление фактов современного языка с фактами старших эпох, которые оказываются иногда засвидетельствованными даже находящимися во вседневном распоряжении нашем фактами нашего правописания, до сих сохранившего свой исторический характер»6. И, наконец, далее еще одна примечательная фраза: «Русский литературный язык представляет явление глубокого культурно-исторического интереса. Едва ли какой другой язык в мире может быть сопоставлен с русским в том сложном историческом процессе, который он переживал»7.

По сути дела перед нами программа изучения языка в синхронии, фундаментом которой является та же «устаревшая» и оклеветанная позднее компаративистика, то есть история родного языка, сравнительная лингвистика в целом.

Если просмотреть структуру лекций (а позднее изданной книги), то можно увидеть и другие очевидные комментарии исторического свойства. Так, первая глава, рассказывает о церковнославянских элементах, вторая говорит о южнорусском влиянии, третья — о заимствованиях, проникших в литературный язык, четверная — «О диалектических элементах в литературном языке». Пятая — «об архаическом и искусственном произношении. И лишь с 11 главы начинается последовательное рассмотрение морфологических явлений в привычном для нас виде, но уже ощущаются они совсем по-другому, без отрыва от исторических корней, не «формально», а в рамках единого культурно-исторического фона родного языка.

И А. А. Шахматов был не один в своем порыве (лучше сказать — прорыве) пробить брешь в закосневшей системе образования, слить воедино научность и практичность, историю и современность, но делал это очень осторожно и тактично, без потрясений, как у нас часто бывает, и «пересмотров» достижений прошлого.

Второе, о чем мне хотелось бы сказать, — это необходимость привлечения на занятиях классических учебных пособий, которые содержат нередко более интересную, полезную, а главное — достоверную, связанную с историей информацию. Такие книги нельзя отбрасывать как отработанный материал. Это — учебники академиков А. А. Шахматова, А. И. Соболевского и В. М. Истрина, профессоров А. В. Миртова и Н. Н. Дурново, А. М. Селищева и М. Н. Петерсона, Д. Н. Ушакова и И. Г. Голанова и др.

Важно также изучение биографии ученого — не формальных дат жизни и деятельности, а всей атмосферы научного и человеческого подвига в конкретной исторической и социальной ситуации. Параллели и открытия могут быть поразительно реалистичными, как будто списанными с картин нашего времени.

Вот еще один показательный пример. Если обратиться к биографии В. М. Истрина, то можно почерпнуть немало ценных сведений конкретно-методического и филологического характера. Они и поныне звучат исключительно актуально. В. М. Истрин не только читал лекции, но и выступал в качестве инспектора, проверяющего качество и уровень преподавания литературы в гимназиях. Казалось бы, в такой далекой теперь от нас дореволюционной России — и такая свобода в выражении собственного мнения по самому, пожалуй, сложному вопросу — обучению и воспитанию молодежи. Сколько действительно практически целесообразного, грамотного и умного высказано им в работах методико-педагогического характера, опубликованных на страницах самого авторитетного государственного издания — Журнала Министерства народного просвещения (и заметим: ведь тогда существовала цензура).

Вот он пишет, анализируя «Новую программу курса русской словесности в среднеучебных заведениях»: «Два слова о способе пересказа древнерусских произведений. Не знаю, как посмотрят «педагоги-специалисты», но мне кажется, что надо держаться чего-нибудь одного: или пересказывать все содержание памятника современным языком, или читать его в подлиннике»8. Или там же: «Я против того, чтобы заставлять всех преподавателей обучать своих учеников истории русской литературы одинаковым способом. Нигде не может быть предоставлено столько простору, как в преподавании русской словесности. <…> Идеального учебника по русской словесности я не могу себе и представить, и преподавателю должен быть предоставлен простор по выборе его: пусть каждый следует тому, какой ближе к его симпатиям. Но составить учебник, настоящий учебник, нелегко. Особенно трудно составить учебник по истории древнерусской литературы, где необходимо быть в некоторых областях и специалистом. Я полагаю, — продолжает В. М. Истрин, — что центр тяжести изучения русской литературы должен лежать на XIX веке, и потому, с своей стороны, находил бы желательным, чтобы учебник по древней русской литературе был краток, но точен; все лишние фразы, все пересказы содержания должны быть удалены и заменяться примерами в хрестоматии: будет время у учителя — он с учениками прочитает; не будет — он так или иначе обойдется. Но необходимо, чтобы рядом с таким учебником автор издал нечто вроде исторической хрестоматии, хотя бы компилятивной, чтобы м преподаватель мог точнее уяснить себе то, что в учебнике может быть изложено в кратких словах»9.

В другой полемической (а иначе и быть не могло) статье «По поводу отчетов о письменных работах на испытаниях зрелости» он выдвигает по сути дела образовательно воспитательную программу. Его наблюдения показательны:

«По единогласному отзыву преподавателей (да и родителей) ученики перестали учиться, стали манкировать посещением уроков, небрежно относиться к своим занятиям и уже в средних классах воображать себя политиками, лишь по злой судьбе обязанными сидеть в классе и слушать допотопные речи какого-нибудь буржуа-учителя»10.

«…я очень далек от того, чтобы такое живое и индивидуальное дело, как преподавание, находилось под контролем абсолютного бюрократизма»11.

«Но я уже давно сказал, что я плохо верю в какую-то неведомую систему преподавания, после того как уже давно нас разуверили, что можно создать особую «породу» людей»12.

«У нас далеко еще не установились взгляды на способы и задачи прохождения новой русской литературы в средней школе; немудрено, если и учебники не блещут объективными достоинствами»13.

«…если бы теперь открылась возможность радикально преобразовать школу, то вряд ли можно ожидать быстрых и разительных успехов. Прежде всего, взгляды на реформы школы так разнообразны и защитники той или другой школы так между собой не сходятся, что все дело реформы свелось бы к тому, в чьих руках в данный момент очутилась бы власть. Практика, однако, показала, что такой способ проведения реформ не состоятелен. Поэтому и надежда на какую-то радикальную реформу школы есть надежда несостоятельная. <…> Одно должно признать несомненным, что дело преподавания, как дело живое, требует со стороны преподавателя постоянного к нему интереса и постоянного самоусовершенствования, а то и другое возможно только при достаточной свободе в своих действиях, при достаточном досуге, необходимом для самоусовершенствования, и при достаточном материальном обеспечении, дающем ему возможность пользоваться тем и другим»14.

Мы не случайно обратились к опыту прошлых десятилетий и, надо сказать, славных десятилетий, которые бережно хранили традицию преподавания, ШКОЛУ научных знаний. Этот во многом забытый сейчас опыт может и должен быть востребован15. Без тщательного изучения его положительных результатов и включения дидактики прошлого в активную практическую деятельность современной школы не состоится гармоничное взросление личности и формирование ее нравственных ориентиров. Поучительны слова знаменитого романтика Жуковского, который так реалистично мыслил, ибо всегда смотрел в корень человеческого гения: «Цель воспитания вообще и учения в особенности есть образование для добродетели».

**Список литературы**

1 Архив РАН. Ф. 502. Оп. 1. Ед. хр. № 123. Л. 1.

2 Пешковский А. М. Школьная и научная грамматика. (Опыт применения научно-грамматических принципов к школьной грамматике). Изд. 2-е, испр. и доп. М., 1918. С. 44.

3 Там же. С. 44–53.

4 Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. Изд. 6-е. М., 1938. С. 4.

5 Шахматов А. А. Очерк современного русского литературного языка. Изд. 3-е. М., 1934. С. 7–8.

6 Там же. С. 8.

7 Там же.

8 Истрин В. М. Новая программа курса русской словесности в среднеучебных заведениях (продолжение) // ЖМНП, 1906, № 12. С. 141.

9 Истрин В. М. Новая программа курса русской словесности в среднеучебных заведениях (окончание) // ЖМНП, 1907, № 1. С. 31–32.

10 Истрин В. М. По поводу отчетов о письменных работах на испытаниях зрелости // ЖМНП, 1908, № 2. С. 59.

11 Там же. С. 83.

12 Там же. С. 84.

13 Там же. С. 94.

14 Там же. С. 95.

15 См., например, воскрешенные нами издания, выпущенные в новой редакции, с соблюдением текстологических особенностей подлинников: Истрин В. М. Очерк истории древнерусской литературы домосковского периода (XI–XIII вв.): Учеб. пособие для студ. филол. специальностей вузов / Под ред. О. В. Никитина. — М., 2003. — 384 с.; Пешковский А. М. Лингвистика. Поэтика. Стилистика / Сост. и науч. редактор О. В. Никитин. — М., 2007. — 800 с. (Серия «Лингвистика XX века»).