

ЛЕВ ВЛАДИМИРОВИЧ ЩЕРБА – ЛИНГВИСТ-ТЕОРЕТИК И ПЕДАГОГ

Лев Владимирович Щерба (1880–1944) – русский советский языковед, академик, внесший большой вклад в развитие психолингвистики, фонологии и лексикографии. В мире известен как создатель теории фонемы.



Дата рождения: 20 февраля (3 марта) 1880
Место рождения: Российская империя
Дата смерти: 26 декабря 1944 (64 года)
Место смерти: Москва, СССР
Страна: Российская империя, СССР
Научная сфера: лингвистика
Место работы: Санкт-Петербургский университет
Альма-матер: Санкт-Петербургский университет
Научный руководитель: И.А. Бодуэн де Куртене
Известные ученики: С.И. Ожегов, Л.Р. Зиндер

3 марта 2012 года исполняется 132 года со дня рождения выдающегося лингвиста Льва Владимировича Щербы. В 1903 году он окончил Петербургский университет и был оставлен на кафедре сравнительного языкознания и санскрита. С 1924 года – член-корреспондент Российской академии наук, с 1943 года – академик АН СССР. С 1924 года – почетный член Международной ассоциации фонетистов. Имя Щербы связывается прежде всего с фонетикой и фонологией; вместе со своим учителем И.А. Бодуэном де Куртене Щерба явился создателем теории фонемы, в значительной степени определившей развитие мировой лингвистики в XX в.: развил концепцию фонемы, воспринятую им от Бодуэна, и придав термину его современное значение. В 1906–1908 гг. жил в Европе, изучал грамматику, сравнительно-историческое языкознание и фонетику в Лейпциге, Париже, Праге, исследовал тосканские и лужицкие диалекты, в Париже работал в лаборатории экспериментальной фонетики. В Ленинградском университете Л.В. Щерба преподавал до 1941 года. Последние годы жизни он провел в Москве, где и скончался.

Основатель Ленинградской (Петербургской) фонологической школы и создатель кафедры фонетики Ленинградского университета, Лев Владимирович относился к тому типу ученых, научная мысль которых бодрствует во все свободное от сна время. Круг научных занятий был необычайно широк. Среди его научных интересов, помимо уже названных, были синтаксис, грамматика, вопросы взаимодействия языков, вопросы преподавания языков, языковой нормы, орфографии и орфоэпии. Л.В. Щербой была разработана новая универсальная система классификации гласных и согласных, используемая ныне при описании звукового строя младописьменных языков. Щерба создал научную типологию словарей. В классической работе «О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании» он разграничил языковой материал, языковую систему и речевую деятельность. Идея ученого о том, что язык является детерминированным следствием определенных речевых действий, получила развитие в психолингвистике и теории речевой деятельности. Им была обоснована необходимость применения в языкознании метода лингвистического эксперимента.

Будучи по складу ума теоретиком, Л.В. Щерба постоянно помнил и писал о приложении достижений языковедения к практической деятельности, и прежде всего, к преподаванию языков в школе и взрослым; в нем с успехом сочетался теоретик-лингвист с методистом-практиком.



Лев Владимирович работал в Комиссии по русской орфографии, проводимой Академией наук. В 30-х годах он активно участвует в Диалектологической и Орфографической комиссиях АН. Щерба принимал деятельное участие в работах по созданию письменности для бесписьменных народностей СССР, в том числе письменности коми, а также в реформе орфографии разных языков, руководя экспериментально-фонетическими исследованиями звукового строя палеоазиатских и тунгусо-маньчжурских языков и языков других народов севера СССР.

Труды Щербы посвящены проблемам общего языкознания, русистики, романистики, славистики, лексикографии, педагогики.

Важнейшие труды Л.В. Щербы:

Русские гласные в качественном и количественном отношении. СПб., 1912

Фонетика французского языка. Очерк французского произношения в сравнении с русским. М.-Л., 1937

Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики М., 1947

Как надо изучать иностранные языки. Л., 1929

О понятии смешения языков. Л., 1925

О частях речи в русском языке. Л., 1928

Опыт общей теории лексикографии. Изв. АН СССР, 1940

О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. Изв. АН СССР, 1931

Очередные проблемы языковедения. М., 1945



Лев Владимирович Щерба был не только крупным лингвистом-теоретиком, но и выдающимся педагогом. Многие из своих трудов он посвятил методике преподавания иностранных языков, которую он называл прикладной отраслью общего языкознания. В этом он продолжил традиции своего учителя Бодуэна де Куртене, который, по словам Л.В. Щербы, «был чужд научного высокомерия и всячески поощрял у своих учеников занятия тем или другим видом приложения своей науки к практике». Л.В. много преподавал (помимо языкознания он обучал сравнительной грамматике, фонетике, русскому и старославянскому языкам, латыни, древнегреческому, преподавал произношение французского, английского, немецкого языков. Его внимание привлекали говорящие машины (статья 1914 г.), разные стили произношения, что играет в преподавании важную роль (1915 г.). В 1929 г. вышла брошюра Щербы «Как надо изучать иностранные языки», где ставятся вопросы изучения языков взрослыми.

Книга «Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики», где изложены основные методические мысли Л.В. Щербы, была опубликована уже после смерти ученого, в 1974 году. Вниманию читателей предлагается краткая выдержка нескольких глав книги, посвященных выбору методов обучения иностранным языкам в зависимости от потребностей общества.

«Прежде всего надо констатировать, что приемы обучения иностранным языкам в связи с задачами, которые ставит себе в данный момент общество при этом обучении, а также в связи с теми средствами, которыми оно в данный момент располагает, иными словами, приемы обучения иностранным языкам, его методика, зависят в той или другой мере от состояния и структуры общества в данный момент времени. Речь идет, конечно, не о технических деталях тех или других приемов, ни даже об отдельных так называемых «методах» или «методах», которых так много бывает в деле обучения языкам и искусствам (особенно пению и декламации), а о принципах этого обучения и о его системах в целом, внутри которых и возникают всякие «методы» и «методы». <...>

Самый простой и постоянно повторяющийся случай – это тот, когда общество вообще не имеет потребности в систематическом обучении своих сочленов тем или другим иностранным языкам или недостаточно осознало эту потребность. Таково было положение вещей в древней Руси по отношению ко всем языкам, кроме церковнославянского. Таково и современное положение у нас по отношению к большинству африканских и американских, австралийских, полинезийских и др. «экзотических» языков (поскольку не имеется пособий для их изучения на русском языке). <...>

Единственным средством изучить тот или другой язык при таких обстоятельствах является более или менее длительное пребывание среди носителей данного языка. При условии, что общение с этими последними не происходит ни на каком другом языке, кроме их собственного, новоприбывший, как правило, довольно скоро им овладевает, в той или другой мере, причем мера эта зависит от целого ряда второстепенных условий: от силы желания у приехавшего выучиться языку, от степени его общительности, от характера отношений его с туземцами и т.п. Если у туземцев нет каких-либо выработанных методов обучения иностранцев своему языку, то усвоение его происходит естественным путем, т.е. путем подражания языку окружения, более или менее так же, как это имеет место при усвоении родного языка ребенком от его взрослого окружения. Впрочем, есть большая разница между этими двумя процессами: усвоение ребенком языка окружающих взрослых происходит в тесной связи с развитием его мышления; у взрослого мы находим уже сложившееся мышление, отлившееся при этом в формы его родного языка, на который как-то и наслаивается второй язык». **Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. –2-е изд. – М., 1974. – С. 14.**

Однако данный способ изучения иностранного языка имеет существенные недостатки, которые делают его совершенно нецелесообразным и неприемлемым.

«Другой более типичный случай уже вполне осознанной потребности в иностранном языке представляет собой употребление верхушкой общества наряду с родным языком (а иногда и вместо родного) того или иного иностранного. Таково было употребление французского языка в Западной Европе и у нас в царской России; таково же было употребление греческого языка в древнем Риме, персидского языка в Средней Азии. <...>

Потребность эта удовлетворялась главным образом через приглашение в дом учителя-иностранца – гувернера или гувернантки, которые и обучали детей данного семейства своему языку. <...> Нам ближе всего она была известна в применении к французскому языку, бывшему, начиная с XVIII в., языком придворной аристократии, которая, отгораживаясь от народа, чувствовала свою международную солидарность и нуждалась в едином языке. Французский язык был для нее прежде всего языком салона и языком дипломатии, но, конечно, не языком науки. В связи с этим, целью обучения французскому языку было совершенное владение изысканным разговорным языком с образцовым произношением и такое же активное владение письменным языком. Серьезное чтение не играло особенной роли и стояло на втором плане, суть этого обучения по традиции понималась в обучении разговорному иностранному языку. <...>

Третий тип потребности в знании иностранного языка возникает тогда, когда тот или другой иностранный язык является единственным или главным литературным языком данной страны или целой группы стран. Таков был и есть арабский язык для большинства мусульманских стран. Таков был до сравнительно недавнего времени древнееврейский язык для всех евреев, говорящих на «идиш»; таков был так называемый «церковнославянский» язык (le slavon) – эта латынь Восточной Европы для болгар, сербов, румын, русских, а вначале и для чехов и для словаков; таков был прежде всего латинский язык для всей Западной Европы. <...>

Нас здесь специально должна интересовать судьба латинского языка, бывшего в течение ряда веков единственным литературным языком народов Западной Европы. Будущие португальский, испанский, провансальский, голландский, немецкий, английский и т.д. языки представляли собою множество местных диалектов, бывших лишь разговорными, обиходными языками для сравнительно очень ограниченных человеческих коллективов. Все это были абсолютно бесписьменные языки, и если кому-либо надо было что-нибудь написать или записать, то приходилось обращаться к помощи латинского языка. Только с IX в. начинают появляться отдельные записи на местных языках. Латинский язык был не просто языком католической церкви, но и языком всей культуры и, конечно, государственности. Местные языки, кроме того, что они были бесписьменными, были действительно в полном смысле местными, т.е. понятными только для жителей определенного района, и всякое общение в более широком масштабе требовало какого-то устного языка общего значения. <...>

Знание латыни стало особой профессией. Люди, которые ею занимались, назывались «клириками», являясь предками будущей интеллигенции. По мере роста государственности нужда в таких людях также быстро росла. Их надо было где-то готовить. Первоначально это происходило в монастырских школах, где церковь готовила кадры священнослужителей, а затем стала готовить их и для многочисленных светских, частных и общественных учреждений. Из всех этих школ выросли впоследствии разные колледжи, наши бурсы, университеты. <...>

Надо отметить, что перевод, как средство обучения, не употреблялся по той простой причине, что не с чего и не на что было переводить, местные языки не были приспособлены к выражению абстрактных мыслей. Зато широко были поставлены устные упражнения в произнесении проповедей и проведении диспутов всякого рода. <...>

Только с IX в. начинает появляться ряд письменных памятников, где пробуют применять местные языки, стараясь, сделать доступными для более широких масс некоторые тексты. Но вся эта литература считалась второстепенной и недостойной серьезного внимания. Во Франции еще в XVI в. нужно было доказать равноправие национального языка с латинским, и только в XVII в. национальный язык окончательно занял первенствующее место в жизни, а на долю латинского языка осталась лишь наука. Однако в школе, которая всегда отстает от жизни, латынь продолжала доминировать вплоть до XIX в. Таким образом, в течение последних веков в европейской культуре можно было наблюдать своеобразное распределение языков: французский язык – язык высшего общества, латинский язык – язык интеллигенции и местный национальный язык – язык простого народа, язык народной школы. В связи со всем сказанным вполне понятен тот престиж, который до самого последнего времени имела латынь, как учебный предмет: это был не иностранный язык, это был язык высшей культуры.

Способы обучения этому языку, конечно, изменились, однако, в основе его до самого последнего времени лежало изучение грамматики, конечно, не Доната, а ближе к нашим дням и не на латинском, а на том или другом национальном языке. Поэтому традиционный метод изучения латинского языка в наше время известен под названием «грамматического». <...>

Понятие «иностраных языков» как особого школьного предмета возникает совершенно независимо от латинского языка и отвечает четвертому типу потребности знаний иностранных языков. Рост научной литературы на национальных языках, с одной стороны, выбивает латынь с ее последних позиций, делая в конце концов изучение ее практически бессмысленным, с другой стороны вызывает необходимость в умении читать книги на разных национальных языках. В результате этого, на рубеже XVIII и XIX вв. и возникают «иностраные языки» как школьный предмет с чисто практическими задачами. Такими языками на первых порах были, конечно, только французский, немецкий и английский. Поскольку вначале единственной задачей их изучения было чтение книг на этих языках и поскольку в преподавании латинского языка чтение авторов занимало видное место, постольку методика обучения латинскому языку без дальнейших слов была применена и в преподавании «иностраных языков». Пока смысл их изучения лежал лишь в умении читать специальную литературу, «переводно-грамматическая методика» была совершенно достаточна.

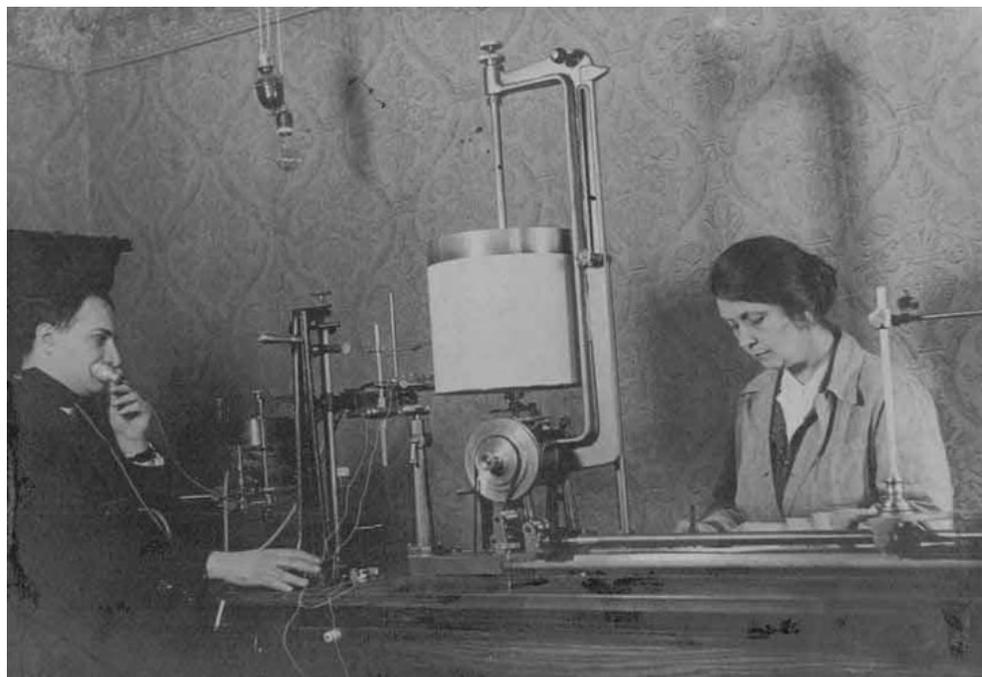
Быстрый рост промышленности, улучшение путей сообщения и небывалое оживление международных торговых сношений во второй половине прошлого века обусловили новый, пятый тип надобности знания иностранных языков: стало необходимым, попадая в чужую страну, владеть живым языком этой страны, понимать речь, и самому быть в состоянии свободно выражать свои мысли на этом языке. Традиционная переводно-грамматическая методика, применявшаяся в преподавании латинского языка, конечно, не могла дать этих умений. Причины этого лежали не только в том, что обучение разговору не входило в задачи методики (в конце концов, в некоторых школах и при этой методике выучивались говорить по-латыни), а главным образом в том, что она имела дело с мертвым языком, т.е. в конечном счете с буквами, а не со звуками, и обучать произношению живых языков она совершенно не умела. Учащиеся при этой методике, имея дело лишь с книгой, не понимали живой речи носителей изучаемого иностранного языка и не могли заставить понимать свою собственную речь и все это прежде всего из-за произношения.

Методика гувернантки, которая, как мы видели, вполне справлялась с подобными задачами, не годилась в новых условиях, поскольку в международное общение вовлекались теперь и люди менее зажиточных классов. Надо бы дать такое же знание языка, какое давала гувернантка, но дать его в условиях школьного обучения. Это требовало новой методики. <...>

Во второй половине XIX в. лингвисты почти в буквальном смысле «открыли» живой язык с его своеобразным произношением, не укладывающимся в традиционные буквенные формулы. Дружными усилиями лингвистов, методистов и педагогов-практиков была разработана новая методика преподавания иностранных языков, которая в идеале стремилась привить учащимся изучаемый язык в качестве второго «родного языка», а в связи с этим обращала главное внимание на устную речь. Все это большое методическое движение известно под названием «реформы» (Reformbewegung). <...> В этом движении имеется много разных течений и нюансов, все они объединяются, прежде всего, отрицательным отношением к переводно-грамматической методике, господствовавшей в преподавании латинского языка. Впрочем, нетрудно собрать воедино и основные положительные черты всего движения.

Прежде всего, оно уделяет большое внимание произносительной стороне языка. Далее, в основу обучения оно кладет заучивание готовых фраз, главным образом разговорного языка, осмысляемых предпочтительно из ситуации или тем или другим наглядным способом. В связи с этим, оно отодвигает на второй план грамматику, которая, как и в родном языке, должна лишь обобщать и приводить к сознанию уже известное из практики. Наконец, оно стремится связать слова иностранного языка с понятием не через посредство родного языка, а непосредственно так, как это имеет место в родном языке. В связи с этим оно изгоняет родной язык из своих уроков и запрещает всякие переводы как с иностранного языка на родной, так и обратно. Этим оно стремится застраховать изучаемый иностранный язык от деформирующего его влияния родного языка.

Все это черты так называемого «прямого метода» (который иногда называют также «натуральным» в смысле «естественного»). **Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. – 2-е изд. – М., 1974. – С. 14–29.**



Принципы обучения иностранным языкам, заложенные еще в XIX в., остаются актуальными и сегодня и находят свое отражение в коммуникативном подходе, который стал основным и общепринятым методом обучения иностранным языкам.

Читателю может показаться, что достоинства коммуникативного метода, делающие его целесообразным и наиболее эффективным, обнаруживаются и в полной мере раскрываются в ситуации, когда изучающий иностранный язык попадает в страну изучаемого языка. Действительно, в наше время весьма широко распространено мнение, что стоит человеку лишь какое-то относительно продолжительное время прожить в стране изучаемого языка, как он, словно по мановению волшебной палочки, начинает свободно и правильно говорить на иностранном языке. Вот, что думает по этому поводу Л.В. Щерба.

«Для совершенного усвоения иностранного языка прием такой действительно абсолютно необходим, так как только живя одной жизнью с данным обществом и лишь непосредственно наблюдая языкотворческий процесс внутри его, можно до конца понять метод мышления этого общества и усвоить себе его язык, не только служащий для коммуникации, но и отражающий мышление данного общества. <...>

Жизнь в стране изучаемого языка обеспечивает в детском возрасте более или менее полное усвоение языка, но для людей зрелого возраста таит в себе некоторые опасности: обычно люди выучившиеся таким способом, говорят, хотя и свободно, но с сильным национальным акцентом и с ошибками, резко обличающими в них иностранцев. Примеры этому можно наблюдать вокруг себя, например, среди иностранцев, давно живущих у нас и, тем не менее, немилосердно коверкающих русский язык. То же наблюдалось среди русских эмигрантов за границей; то же приходилось наблюдать у русских, живших в немецких деревнях на работах во время империалистической войны 1914 г. Это происходит от того, что у взрослых настолько силен их родной язык, что он даже мешает им правильно воспринимать иностранный язык, не говоря уже о том, что он формирует речь на иностранном языке. Кроме того, взрослых людей, к тому же плохо говорящих на данном языке, никто не поправляет, да и вообще неохотно слушают, так как это скучно и отнимает время.

Прием этот, несмотря на всю «естественность» имеет свою «методику». Во-первых, попав в страну, язык которой хочешь изучать, необходимо избегать общества своих соотечественников (наивное, но практически очень важное правило); во-вторых, надо стараться поселиться в большой семье (надо иметь в виду, что в Западной Европе это вообще очень нелегко), где всегда кто-либо дома, с кем можно было бы разговаривать; далее, надо приобрести себе друзей, которые согласны, были бы вас слушать, а при случае и поправлять ваши ошибки; наконец, – и это самое главное, – надо искать как можно больше языковых впечатлений; посещать лекции, собрания, митинги и т.д., прислушиваться к языку в кафе, на базарах, ходить по театрам. Надо иметь в виду, что языковые впечатления приходится именно искать и что можно прожить, например, в Париже целый месяц и почти что не слышать по-настоящему французского языка, кроме самого ограниченного отельного и ресторанного жаргона. <...>

Вообще, нет ничего наивнее, как думать, что достаточно выехать за границу, чтобы научиться тому или другому иностранному языку: этого легче и скорее достигнуть, живя за границей, но это тоже требует большого и напряженного труда». **Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. – 2-е изд. – М., 1974. – С. 16–17.**

Мнение о том, что иноязычная среда способна качественно и в короткие сроки развить полноценную иноязычную компетенцию является заблуждением и весьма популярным мифом. Разумеется, для развития языковых умений необходима практика, и чем большее ее будет, тем быстрее и прочнее будет усваиваться язык. Однако не стоит забывать, что подобное стихийное обучение далеко не всегда оказывается эффективным. Пытаться таким образом выучить язык сродни попытке научить ребенка плавать, просто бросив его в бассейн.

«К сожалению, <...> у нас часто считается, что, например, природный француз или немец является уже готовым преподавателем французского или немецкого языка, если только он имеет хотя бы некоторое общее образование. Это мнение – пережиток той эпохи, когда языкам обучались у гувернанток. На самом деле образованного лингвиста (всячески подчеркиваю это последнее слово) даже с относительно несовершенным владением данным языком следует предпочитать в качестве школьного преподавателя человеку, только владеющему этим языком как родным (само собой разумеется, что из сказанного вовсе не следует, что преподаватели иностранных языков в школе могут плохо знать преподаваемый ими язык: все это надо понимать лишь относительно). В самом деле, обучая какой-то деятельности, надо не только самому уметь ее проявлять, но и понимать ее механизм. При обучении, например, игре на музыкальных инструментах мало, чтобы учитель сам умел хорошо играть на данном инструменте: он должен также знать, как надо поступать для получения того или другого эффекта и почему надо поступать именно так, а не иначе; виртуозы очень часто бывают плохими преподавателями, а хорошие преподаватели очень часто не бывают крупными виртуозами».

Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Изд. 4-е. – М., 2008. – С. 323.

Именно поэтому Л.В. Щерба утверждает, что преподаватель иностранного языка: «... не только должен хорошо знать тот язык, которому обучает, но кроме того быть лингвистом-теоретиком в полном смысле этого слова».

Подводя итог, можно сказать, что, учитывая потребности нынешнего общества, современная методика обучения иностранным языкам ставит целью развитие такого уровня иноязычной компетенции, который давал бы возможность обучаемым без проблем осуществлять общение на иностранном языке с представителями других культур. Это формирует особый характер процесса обучения: отказ от родного языка, приоритет продуктивной речи над переводом и, в целом, более практическая направленность учебного процесса. Это означает, что, не смотря на прошедшие годы, принципы обучения иностранным языкам, указанные Л.В. Щербой, остаются актуальными и сегодня.

Среди русских лингвистов Л.В. Щерба одним из первых стал заниматься методикой преподавания иностранных языков. В своих работах он призывал отказаться от грубой эмпирии, боролся за научный подход в методике и отстаивал необходимость учета данных лингвистических исследований при обучении иностранным языкам. Л.В. Щерба считал, что преподаватель иностранного языка должен отличаться не только прекрасным знанием своего предмета, но и быть в курсе тех психических процессов, которые происходят, когда человек начинает усваивать новую для него культуру и образ мышления. Именно это он полагал основным условием успешного обучения. Именно поэтому лингвист-теоретик, по его мнению, будет гораздо предпочтительнее, чем носитель языка, не имеющий лингвистического образования. Эти принципы и ориентиры и по сей день остаются основополагающими для множества ученых и учителей.

Законы, управляющие языком, существуют не менее объективно, чем законы, управляющие физическими явлениями.

В качестве лингвиста-теоретика я трактую методiku преподавания иностранных языков как прикладную отрасль общего языковедения и предполагаю вывести все построение обучения иностранному языку из анализа понятия «язык» в его разных аспектах.

Сравнение фактов родного и иностранных языков помогает учащимся не только выйти из «магического круга» родного языка, но и глубже понять его. Сравнивая детально разные языки, мы разрушаем ту иллюзию, к которой нас приучает знание лишь одного языка – иллюзию, будто бы существуют незыблемые понятия, которые одинаковы для всех времен и для всех народов. В результате получается освобождение мысли из плена слова, из плена языка и придание ей истинной диалектической научности.

Все непривычное – непривычные очертания букв, непривычная орфография слов, непривычные сокращения и т.п. – все это замедляет восприятие, останавливая на себе наше внимание. Всем известно, как трудно читать безграмотное письмо: на каждой ошибке спотыкаешься, а иногда и просто не сразу понимаешь написанное. Грамотное, стилистически и композиционно правильно построенное заявление на четырех больших страницах можно прочесть в несколько минут. Столько же времени, если не больше, придется разбирать и небольшую, но безграмотную и стилистически беспомощную расписку.

Авторов, вовсе не отступающих от нормы, конечно, не существует... Когда чувство нормы воспитано у человека, тогда-то он начинает чувствовать всю прелесть обоснованных отступлений от нее. – Спорные вопросы русской грамматики, 1939.

Писать безграмотно – значит посягать на время людей, к которым мы адресуемся, а потому совершенно недопустимо в правильно организованном обществе. – Безграмотность и ее причины. Избранные работы по русскому языку, 1957.

Лев Владимирович Щерба

Щерба создает свое учение о тройном аспекте языковых явлений, в некоторых отношениях более плодотворное, чем учение Соссюра, в частности в качестве основы современных психолингвистических исследований речевой деятельности, проблем усвоения языка, проблем понимания речи и т.д.

Сейчас, когда прошло более трех десятилетий после кончины Л.В. Щербы, мы видим, что во многих отношениях его вклад предстает еще более весомым и значительным, чем это могло казаться 20–30 лет тому назад. К трудам Щербы еще долго будут обращаться языковеды и находить в них все новые и новые грани, попеременно выступающие на передний план в меняющемся свете все новых и новых научных задач.

Л.Р. Зиндер, Ю.С. Маслов (1982)

Сто тридцать два года со дня рождения автора «глокой куздры»

Лев Владимирович – автор знаменитой фразы «Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка».

Щерба придумал ее в конце 1920-х годов, на вводных лекциях курса «Основы языкознания», который вел в Ленинградском университете для иллюстрации того, что многие семантические признаки слова можно понять из его морфологии: во фразе не содержится ни одной русской корневой морфемы, но грамматический строй вполне позволяет понимание смысла: некоторое, определенным образом характеризуемое, существо женского пола что-то сделало определенным образом с другим существом мужского пола, а затем начала (и продолжает до настоящего момента) делать что-то другое с его детенышем (или более мелким представителем того же вида).

По устному свидетельству Ираклия Андронникова, первоначальным вариантом было: «Кудматая бокра штеко будланула тукастенъкого бокреночка».

Широкую известность фраза приобрела после публикации научно-популярной книги Льва Успенского «Слово о словах».



Кафедра фонетики СПбГУ



Двор кафедры фонетики СПбГУ

- В английском языкознании аналогом «глокой куздры» является пример Г. Глисона *The iggle squiggs trazed wombly in the harlish hoop*. Морфологические признаки (окончания, суффиксы и служебные слова) позволяют носителю языка получить определенное представление о содержании предложения из несуществующих слов: «такие-то (мн. ч.) неким образом совершали действие в чем-то таком». В середине XX века американский лингвист Чарльз Фриз изучал восприятие аналогичного текста (*Woggles ugged diggles*) студентами и преподавателями.
- Фраза о «глокой куздре» переведена на 87 языков.
Латынь Cusdra gloca bocrum steciter budlavit et bocrellum curdecit
Английский The glocky kouzdress has steckly bruted the bock and is cuddering the bocklet
Немецкий Die glöckige Kusdra hat einen Bocker stecktig gebudlet und kurdelt das Böckerchen
Французский Une coustre glaque a stèquement boudlonné le bocre et courdoie le bocreau