

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБ-
РАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА ТЕОРИИ, ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБ-
РАЗОВАНИЯ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

**ИСТОРИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ КОММЕНТИРОВАНИЕ
ТРАДИЦИОННЫХ НАПИСАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Выпускная квалификационная работа
(магистерская диссертация)
обучающегося по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образо-
вание,
магистерская программа Теория и методика начального языкового образова-
ния
заочной формы обучения,
группы 02021556
Коломоец Алины Сергеевны

Научный руководитель
кандидат педагогических наук,
доцент Еременко О.И

Рецензент
кандидат педагогических наук,
директор МБОУ СОШ №43
г.Белгорода
Карташова Е.С.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Лингвометодические основы историко-лингвистического комментирования традиционных написаний на уроках русского языка в начальной школе.....	9
1.1. Сущность историко-лингвистического комментирования языковых явлений.....	9
1.2. Традиционные написания как объект историко-лингвистического комментирования.....	16
Глава 2. Содержание работы по использованию историко-лингвистического комментирования на уроках русского языка в начальной школе (на материале традиционных написаний).....	23
2.1. Проблема использования историко-лингвистического комментирования на уроках русского языка (обзор методической литературы).....	23
2.2. Экспериментально-методическая работа по использованию историко-лингвистического комментирования на уроках русского языка (на материале традиционных написаний).....	34
Заключение.....	55
Библиографический список.....	58
Приложение.....	66

ВВЕДЕНИЕ

Обучение в начальных классах имеет огромное значение, так как именно в это время происходит становление личности ребенка. В этот период дети получают основные знания для дальнейшего обучения и всестороннего развития личности. Особую роль на данном этапе играет формирование орфографических навыков учащихся, поскольку орфографическая грамотность – это составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания.

Актуальность темы исследования определяется прежде всего тем обстоятельством, что проблема формирования орфографической грамотности младших школьников остается нерешенной в силу разных причин: трудности самой орфографии, разрозненности изучаемых правил, отсутствия мотивации к орфографической деятельности, невнимание учащихся к слову, к родной речи. И поэтому одна из основных задач современной методики преподавания орфографии заключается в постоянной модернизации методов и приемов обучения с целью повышения уровня грамотности школьников.

Написания, основанные на традиционном (историческом) принципе орфографии, представляют для младших школьников наибольшую трудность. Существование в современном русском языке таких написаний объясняется тем, что русская орфография складывалась в течение длительного времени, и в ней возникло довольно много написаний, не отражающих современное состояние языка. Традиционный принцип орфографии заключается в том, что употребляется написание, закреплённое традицией. Выбор буквы не мотивирован с точки зрения современного русского языка и осуществляется не на основе проверки сильной позицией (такой проверки нет), а на основе этимологии и традиции, определяемой в словарном порядке.

В начальной школе изучается большое количество слов, написание которых основано на традиционном (историческом) принципе орфографии. По словам М.Р. Львова, «не определяемые правилами слова многочисленны, а в

письменной речи учащихся их число достигает многих десятков и даже сотен» (Львов, 2001, 16). Правила, а также отдельные слова, правописание которых основано на традиционном принципе орфографии усваивается запоминанием, а также с помощью орфографического словаря, что, конечно, создает для учащихся определенные трудности при их изучении. Сделать усвоение таких слов осознанным может использование историко-лингвистического комментирования, обращение к этимологии отдельных слов.

Многие лингвисты и методисты прошлого (Ф.И. Буслаев, А.А. Шахматов, Ф.Ф. Фортунатов и др.) настойчиво стремились связать преподавание русского языка в школе с его историей. Еще в 1901 г. академик А.А. Шахматов, выступая за изучение в школе истории русского языка, писал, что она дает в руки преподавателя превосходный материал для правильного изложения истории умственного и культурного развития русского народа в тесной связи с другими славянскими народами, для всестороннего изучения России.

В последнее время снова активно заговорили об историческом аспекте в процессе преподавания родного языка. Обращение к истокам слова, внимание к его словообразовательной структуре при усвоении орфографии в конце XX – начале XXI вв. стало достаточно популярным методическим приемом при обучении русскому языку. Лингвометодические концепции реализации исторического подхода в языковом образовании разрабатываются такими учеными, как В.В. Бородаева, Т.В. Ванюшечкин, Л.А. Глинкина, Н.Н. Зубарева, З.А. Леденева, Л.К. Лыжова, Е.И. Никитина, С.И. Ольгович, З.А. Потиха, И.В. Пронина, Т.В. Собанская-Петрова, Н.М. Шанский и др. Различные аспекты применения сведений по истории языка на уроках в начальной школе рассматриваются в работах В.Н. Дроновой, В.П. Дунаевой, О.И. Еременко, А.Н. Кохичко, О.Н. Левушкиной, Ю.И. Орлова, Г.Н. Приступы, Н.Ю. Штрекер и др. По мнению ученых, исторические экскурсы в процессе изучения русского языка помогают учащимся сознательно усваивать учебный матери-

ал и показывают им, что современные нормы языка являются результатом длительного процесса его развития и совершенствования. Применение историко-лингвистического комментирования дает возможность учителю в доступной форме объяснить школьникам происхождение и природу того или иного современного языкового явления, создать условия, при которых учащиеся будут иметь возможность делать на уроках свои собственные маленькие филологические открытия. Однако в основном речь идет о средней школе. Применительно к начальной школе проблема реализации исторического аспекта в процессе изучения русского языка практически не разрабатывается. В связи с этим мы решили остановить свой выбор на следующей **теме исследования**: «Историко-лингвистическое комментирование традиционных написаний на уроках русского языка в начальной школе».

В процессе анализа лингвометодической литературы было выявлено следующее **противоречие**. В системе русской орфографии существует значительное количество фактов (написаний слов и грамматических форм), которые являются «реликтами» прошлых лет и требуют обращения к истории языка. Однако до настоящего времени нет специальных пособий, системы заданий и упражнений, которые позволяли использовать историко-лингвистическое комментирование на уроках русского языка в начальной школе в процессе изучения традиционных написаний.

Выявленное противоречие позволило сформулировать **проблему исследования**: каковы возможности использования историко-лингвистического комментирования в процессе изучения традиционных написаний на уроках русского языка в начальной школе. Решение данной проблемы составляет **цель исследования**.

Объектом историко-лингвистического комментирования на уроках русского языка нами были выбраны правила, опирающиеся на традиционный принцип орфографии, поскольку исторические сведения будут способствовать осознанному усвоению таких орфографических правил. Понять природу таких написаний нельзя без обращения к историко-лингвистическому ком-

ментированию, которое может быть включено в курс русского языка в начальной школе.

Объект исследования – процесс использования историко-лингвистического комментирования на уроках русского языка в начальной школе.

Предмет исследования – содержание работы по использованию историко-лингвистического комментирования при изучении традиционных написаний на уроках русского языка в начальной школе.

В начале нашего исследования мы выдвинули **гипотезу** о том, что использование историко-лингвистического комментирования в процессе изучения традиционных написаний в начальной школе будет эффективным, если:

- 1) работа будет носить систематический характер;
- 2) будут использоваться разнообразные методы и приемы работы;
- 3) отбор исторических сведений для комментирования традиционных написаний будет осуществляться с учетом принципа доступности.

Задачи исследования:

- выявить сущность понятия «историко-лингвистическое комментирование языковых явлений»;
- рассмотреть историю становления традиционных написаний;
- изучить методический опыт использования историко-лингвистического комментирования на уроках русского языка;
- охарактеризовать методы и приемы изучения традиционных написаний;
- разработать систему упражнений, включающую историко-лингвистическое комментирование традиционных написаний, изучаемых в начальной школе.

Для реализации поставленных задач в исследовании использовались следующие **методы**: анализ лингвистической и методической литературы с целью выявления лингводидактических основ исследования; анализ программ и учебной литературы по русскому языку для начальной школы,

методы экспериментального исследования (констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты), метод количественного и качественного анализа результатов исследования.

Практическая значимость работы заключается в разработке историко-лингвистического комментария к школьному курсу русского языка на материале традиционных написаний, в разработке системы заданий и упражнений, позволяющей на практике реализовать принцип историзма в процессе орфографической работы с младшими школьниками.

Теоретической базой исследования послужили научные труды отечественных и зарубежных славистов и историков языка: И.И. Срезневского, П.Я. Черных, А.А. Шахматова, Н.М. Шанского и др. **Методологической базой** исследования являются труды методистов: Ф.И. Буслаева, Л.К. Лыжовой, В.Н. Дроновой, О.Н. Левушкиной и др.

Апробация материалов исследования осуществлялась в ходе выступлений на конференциях различного уровня: региональной, областной.

По проблеме исследования опубликовано три статьи.

Базой экспериментального исследования стал 3 класс МОУ «СОШ № 43» г. Белгород.

Процесс исследования включал следующие **этапы**:

1. **Теоретико-поисковый.** Изучение литературы по теме исследования; наблюдение за учебным процессом; обоснование выбранной темы и постановка задач исследования, составление плана исследования (2015 г.).
2. **Опытно-экспериментальный.** Констатирующий этап эксперимента; количественный и качественный анализ полученных данных; начало формирующего этапа эксперимента (2016 - 2017 г.г.).
3. **Теоретико-обобщающий.** Разработка методических основ формирующего этапа эксперимента; завершение опытного обучения и анализ его результатов, оформление магистерской диссертации (2017 г.).

Цель и указанный круг задач обуславливают **структуру работы**. Дис-

сертация работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложения.

Во **Введении** обосновывается актуальность исследования, выдвигается научная гипотеза, формулируются цели и задачи, описываются применяемые в работе методы исследования, указывается практическая и теоретическая значимость.

В **первой главе** «Лингвометодические основы историко-лингвистического комментирования традиционных написаний на уроках русского языка в начальной школе» выявляется сущность понятия «историко-лингвистическое комментирование», дается характеристика традиционного принципа орфографии, который является теоретической основой использования историко-лингвистического комментирования на уроках русского языка. Здесь описана история возникновения традиционных написаний в современном русском языке.

Во **второй главе** «Содержание работы по использованию историко-лингвистического комментирования на уроках русского языка в начальной школе (на материале традиционных написаний)» представлен, во-первых, обзор методической литературы по проблеме исследования, во-вторых, описывается экспериментальная работа по использованию историко-лингвистического комментирования в процессе изучения традиционных написаний в начальной школе.

В **Заключении** подводятся итоги проделанной работы, делаются выводы, обозначаются перспективы дальнейшего исследования.

В **Приложении** содержатся материалы, отражающие содержание экспериментально-методической работы (дидактический материал, планы-конспекты уроков).

Глава 1. Лингвометодические основы историко-лингвистического комментирования традиционных написаний на уроках русского языка в начальной школе

1.1. Сущность историко-лингвистического комментирования языковых явлений

Современное общество предъявляет высокие требования к лингвистической подготовке учащихся, и поэтому проблемы языкового образования являются особенно актуальными. Между тем отмечается снижение орфографической грамотности учащихся, низкий уровень речевой культуры. Одна из причин такого положения, на наш взгляд, отсутствие исторического подхода в преподавании родного языка.

Каждый этап развития методики преподавания языка характеризуют свои подходы. Подход – главное стратегическое направление, которое определяет все компоненты системы обучения: его цели, задачи и содержание, пути и способы их достижения, деятельность преподавателя, технологии обучения, критерии эффективности образовательного процесса, систему контроля и т.п.

Под историческим подходом принято понимать «управляемый процесс овладения учащимися русским языком, в котором происходит ознакомление с историей русского языка в целом и историей отдельных языковых явлений. То есть исторический подход предполагает построение процесса обучения русскому языку на историческом материале. Цель данного подхода - сформировать у учащихся «представление о языке как о развивающемся, изменяющемся явлении, отразившем в себе историю народа» (Львов, 1997, 80). Однако данный подход не заложен в современных программах русского языка; не находит отражения в действующих учебниках, учебно-методических комплектах и пособиях.

Необходимость реализации исторического подхода в преподавании родного языка в современных условиях обусловлена рядом причин. Успешное формирование содержания национально-регионального компонента лин-

лингвистического образования невозможно без обращения к истории языка. Сформировать полноценную языковую личность можно лишь, овладев, русской языковой картиной мира. Содержание понятия «языковая личность», как справедливо отмечает Ю.Н. Караулов, переплетается с этнокультурными и национальными чертами индивидуальности, а все национальное является историческим (Караулов, 2004, 67). Для овладения русским языком как национальным феноменом необходимо осуществлять исторический подход к преподаванию русского языка. Переориентация современного образования со знаниевой парадигмы на компетентностную и культуросообразную требует обращения к историческому прошлому языка.

Другая причина использования исторических сведений в процессе языкового образования состоит в том, что исторические знания делают владение родным языком и его нормами осознанным. Ведь многие явления современного русского языка без исторического комментария трудно, а порой и невозможно понять. Правописание слов с непроверяемыми написаниями, многочисленные исключения из правил, наличие разносклоняемых и разноспрягаемых слов, - это и многое другое нуждается в историко-лингвистическом комментировании. Понимание системы современного русского языка во всей его сложности возможно только при историческом подходе. При этом исторические сведения не только сделают усвоения языка осознанным, но могут усилить мотивацию изучения языка, способствуя формированию познавательного интереса к учебному предмету. Таким образом, языковое образование невозможно без серьезной исторической базы, т.е. без умения видеть возникновение и историческое развитие языкового явления.

Впервые на необходимость обращения к истории языка указал еще М.В. Ломоносов, который подчеркивал, что «без знания прошлого невозможно понять настоящее». Однако в XVIII в. в основе преподавания школьного курса родного языка лежала философская грамматика, отражающая состояние русского языка на синхронном уровне.

В начале XIX в. продолжается начатое М.В. Ломоносовым изучение

грамматического строя русского языка и закладываются основы сравнительно-исторического языкознания. Проблемы исторического пути русского языка занимают А.Х. Востокова, Ф.И. Буслаева, И.И. Срезневского, П.А. Лавровского и др. ученых. Ведется интенсивная работа по исследованию древнейших памятников письменности, появляются научные труды, обращенные к проблемам языка, создаются грамматики описательного характера А.Х. Востокова, Н.И. Греча и др. Однако история русского языка, как уже отмечалось выше, не была включена в теорию и практику школьного преподавания.

Начало научной разработки преподавания учащимся русского языка на исторической основе связано с именем Ф.И. Буслаева. Его труд «О преподавании отечественного языка» (1844) - первая в истории русской педагогики научно обоснованная фундаментальная работа по методике преподавания русского языка. Русский ученый отмечает, что «обоюдное содействие русского и церковнославянского в течение всей истории нашей словесности и вследствие того, изменение форм того и другого вменяют в обязанность изучение нашего языка историческое» (Буслаев, 1996, 193).

Многие позиции концепции Ф.И. Буслаева не потеряли своей актуальности и в наше время. «Речь, теперь нами употребляемая, - пишет исследователь, - есть плод тысячелетнего исторического движения и множества переворотов» (Буслаев, 1996, 270). Отсюда следует принципиальный вывод об определении языка генетическим путем с необходимостью его исторического изучения. Во-вторых, Ф.И. Буслаев отмечает высоту и многозначительность слова, при помощи которого «мы выражаем не предмет, а впечатление, произведенное оным на нашу душу» (Буслаев, 1996, 273) и поясняет: «Со временем живое значение слова теряется, впечатление забывается и остается только одно отвлеченное понятие; поэтому восстанавливать первобытный смысл слов - значит, возобновлять в душе своей творчество первоначального языка» (Буслаев, 1996, 273). В связи с этим «творчество первоначального языка» имеет решающее влияние на формирование духовного мира ребенка. Между тем русский язык изучается, как чужой, неизвестный, и

«искусственная система совершенно спутывает детей, они видят в грамматике не науку о языке, а какое-то чудовищное сборище признаков, именуемых глаголами, предлогами, падежами и пр. Всякое живое впечатление учитель покрывает отвлеченным названием: сквозь грамматические термины дети не видят в языке его природы, ни жизни» (Буслаев, 1996, 379). Следовательно, обучение родному языку должно быть не грамматическим, а логическим (синтаксис дает первоначальное логическое образование) и реальным - этимология предлагает живую энциклопедию всех познаний народа.

В защиту исторического подхода в языковом образовании выступал А.А. Шахматов. Он отмечал необходимость того, «чтобы каждый учитель, которому вверяется преподавание родного языка, мог видеть современный литературный язык в свете исторического развития» (Шахматов, 1978, 56). Ученый подчеркивал, что научное изучение языка, которое стремится к объяснению изучаемых явлений, может быть только историческим, а значит, целостным, настаивал, чтобы «в наши средние учебные заведения были введено преподавание истории отечественного языка», предупреждал, что «ни в каком случае преподавание языка не должно отрываться от почвы, от русской земли, от самого носителя языка - русского народа» (Шахматов, 1978, 407).

Центральной проблемой преподавания русского языка А.А. Шахматов считал связь изучения истории языка с историей народа. На Первом съезде учителей русского языка (1904 г.) А.А. Шахматов выступил с речью «К вопросу об историческом преподавании русского языка в средних учебных заведениях», в которой А.А. Шахматов отметил целесообразность двухступенчатого изучения русского языка, имея в виду то обстоятельство, что история языка должна изучаться и в начальной, и в средней школе. По мнению лингвиста, исторический курс русского языка должен выглядеть следующим образом:

1. Элементарный курс грамматики в младших классах с указанием исторических изменений.

2. Элементарный курс истории русского языка в одном из старших классов.

Впоследствии многие лингвисты и методисты (Ф.Ф. Фортунатов, Л.В. Щерба, Ф.П. Филин и др.) настойчиво стремились связать преподавание русского языка в школе с его историей. Особо следует сказать о вышедшей в 1944 г. «Грамматике русского языка» Л.В. Щербы, которая возрождала традиции школы Ф.И. Буслаева. Все «странности» русского языка получают историческое объяснение, а вопросы теории освещаются с исторической точки зрения, например, судьба беглых гласных, чередование полногласных и неполногласных сочетаний, склонение существительных на *-мя*, образование причастий на *-чий* и т.п. Ученый последовательно направляет внимание учащихся на следующее: только проследив историю языкового явления с древнейших времен до современности, можно дать факту современного русского языка полное научное объяснение.

Незадолго до выхода «Грамматики» Л.В. Щербы Постановлением ЦК ВКПб был провозглашен историзм как принцип преподавания советской школы. Однако, несмотря на постановление, в школьном преподавании принцип историзма остается нереализованным. Утвердившийся нормативный подход к изучению родного языка приводит к тому, что к «Грамматике русского языка» Л.В. Щербы перестают обращаться.

Реализация исторического подхода в языковом образовании в 50-60-е годы в основном касалась «прослеживания исторических элемента» с целью комментария «устаревших» фактов языка (Никифоров, 1961, 6). В это время основное внимание уделялось практической направленности изучения грамматики современного русского языка, и поэтому, например, в учебнике русского языка С.Г. Бархударова и С.Е. Крючкова «отсутствуют исторические справки, так как учебник дает (и совершенно правильно) только обязательный для усвоения материал» (О воспитательных задачах преподавания русского языка в школе, 1965, 1). Из школьных учебников постепенно исчезали разделы, посвященные возникновению речи, изменениям в лексике, истории звуков, истории форм, истории словарей (исчезло упоминание о сло-

варе В.И. Даля, т.к. он построен по принципу «гнездования»), этимологии слов и понятие о принципах их историко-этимологического анализа, изъятые рассказы из истории языкознания о выдающихся русских ученых: М.В. Ломоносове, Ф.И. Буслаеве, А.А. Потебне, В.В. Виноградове и др.

Таким образом, исторического подхода в языковом образовании в течение длительного времени провозглашался лишь формально и не находил должного применения в нашей школе. И лишь в последние годы активно заговорили об историческом аспекте в преподавании родного языка. Возвращение в школьную практику одного из действительно научных подходов в современных условиях поможет изменить отношение учащихся к родному языку, но для этого необходимо перейти к опыту историко-сопоставительного комментирования фактов современного языка.

Однако необходимо учитывать, что в школе, особенно в начальной исторический подход не может быть реализован глубоко и последовательно в соответствии с реальными этапами эволюции языка, с учетом хронологии и языковых закономерностей. Причины этому следующие. Во-первых, современные школьные учебники по русскому языку практически лишены историко-лингвистических сведений и каких-либо исторических справок. Во-вторых, исторические сведения трудны для восприятия младшим школьникам в силу возрастных особенностей развития. Поэтому в начальной школе принцип историзма может быть реализован за счет применения историко-лингвистического комментирования языковых явлений и фактов. «Под историко-лингвистическим комментированием понимается использование на уроках русского языка или внеклассных занятиях доступных младшим школьникам сведений об истории формирования фонетического, лексического, грамматического строя современного русского языка. Историко-лингвистический комментарий, используемый при изучении русского языка в начальной школе, наряду с традиционными задачами обучения родному языку, будет способствовать решению следующих задач:

- выработке у учащихся сознательное отношение к важнейшим особенно-

- стям лексического, морфемного, морфологического строя родного языка;
- расширению лингвистической компетенции младших школьников за счет исторических сведений о русском языке;
 - формированию диалектического взгляда на язык как меняющуюся систему, жизнь которой связана с историей и культурой народа» (Штрекер, 2003, 5-6).

Таким образом, использование историко-лингвистического комментирования на уроках русского языка предполагает учет исторических изменений, которые в той или иной форме сохранились в современном литературном языке. Проблеме использования исторического материала на уроках русского языка посвящены работы таких авторов, как Н.М. Шанский, И.В. Пронина, Т.В. Ванюшечкин, Т.В. Собанская-Петрова, В.В. Бородаева, З.А. Потиха. Применение сведений по истории языка на уроках в начальной школе рассматриваются также в работах В.Н. Дроновой, Г.Н. Приступы, О.Н. Левушкиной, А.Н. Кохичко, О.И. Еременко и др.

По словам И.Р. Львова, «историзм обеспечивает понимание генезиса средств языка, формирует диалектическое мышление... В результате систематической работы над элементами историзма в курсе русского языка у учащихся складывается диалектико-материалистическое представление о языке как о развивающемся, изменяющемся и обогащающемся явлении, отразившем в себе историю народа» (Львов, 1997, 74).

Таким образом, исторический подход предусматривает включение в уроки русского языка различных исторически сведений, которые должны объяснить младшим школьникам современные языковые факты и явления. Исторические сведения позволяют сделать усвоение лингвистического материала осознанным, что особенно важно при изучении правил орфографии, опирающихся на традиционный принцип. Историко-лингвистический комментарий в этом случае дает возможность показать учащимся, почему в языке утвердилось то или иное написание.

1.2. Традиционные написания как объект историко-лингвистического комментирования на уроках русского языка

Одна из важнейших целей обучения русскому языку в школе состоит в формировании орфографической грамотности, под которой понимается «умение употреблять при написании слов буквенные и небуквенные графические средства письма в соответствии с принятыми правилами правописания» (Методика преподавания русского языка в школе, 2012, 148).

Природу и систему русской орфографии в лингвистике и методике раскрывают с помощью ее принципов. «Принципы орфографии – наряду с типом (звуковым, слоговым или иным) и составом его знаков – являются одним из важнейших признаков, характеризующих ту или иную национальную орфографию. Принципы орфографии определяют выбор написания в тех случаях, где имеется орфограмма, то есть там, где у пишущего есть выбор обозначения, но лишь одно из возможных написаний – правильное» (Методика преподавания русского языка в школе, 2012, 303).

Современная методика обучения орфографии ориентируется на следующие принципы: морфологический, фонематический, традиционный, фонетический, дифференцирующий. Так, «принципы помогают понять смысл каждого правила, каждого способа проверки орфограмм, осмыслить каждую орфограмму как звено общей системы, как производную закономерностей языка» (Методика преподавания русского языка в начальных классах, 2012, 300). На уроках русского языка в школе учащихся не знакомят с самими принципами, а лишь с правилами их применения, однако учителю необходимо знание принципов и умение применять их и в практике проверки, и в методике обучения этому детей.

Традиционный принцип русской орфографии заключается в том, что употребляется написание, закрепленное традицией. Этот принцип выступает в тех случаях, когда, во-первых, фонема не может быть поставлена в сильную позицию, во-вторых, когда существует чередование фонем в сильной позиции одной и той же морфемы. Например, *зарев* – *зори* – *заря*. Выбор *а* или *о*

в таких словах определяется традицией.

Существование в современном русском языке написаний, опирающихся на традиционный принцип, обусловлено следующими причинами. Русская орфография складывалась в течение длительного времени, поэтому в ней возникло довольно много написаний, не отражающих современное состояние языка. Традиционный принцип орфографии, как уже было отмечено, заключается в том, что употребляется написание, закреплённое традицией. Выбор буквы не мотивирован с точки зрения современного русского языка.

Традиционный принцип в русской орфографии действует в тех случаях, когда фонема не может быть поставлена в сильную позицию или когда существует чередование фонем в сильной позиции. В энциклопедии говорится, что «это такой принцип, при котором фонемы, находящиеся в слабых позициях, обозначаются одной из ряда букв, фонологически возможных для обозначения данной фонемы» (Русский язык. Энциклопедия, 1997, 304). Таким образом, выбор буквы осуществляется не на основе проверки сильной позицией (такой проверки нет), а на основе этимологии и традиции, определяемой в словарном порядке.

В энциклопедии представлен перечень орфограмм, которые соответствуют традиционному принципу:

- безударные гласные в корнях слов, не проверяемые ударением: *собака, корова, сапог, мохер*;

- правописание корней с чередующимися гласными (*зар - зор, клан - клон, гар - гор, лаг - лож, плав - плов, раст - рост, мак - мок, равн - ровн, бер - бир, тер - тир*): *подскок - скакать, полагать - положить, подравнять - ровный*;

- написание *щ* в слове *помощник*, а *ч* в словах *скучно, конечно* и др., где произносится [ш];

- написание *г* в окончаниях родительного падежа имён прилагательных: *красного, синего, черного*;

- написание с мягким знаком глаголов второго лица единственного

числа настоящего и будущего времени, в именах существительных женского рода, в глаголах повелительного наклонения: *веришь, думаешь; режь, ешь, ночь, мышь, дочь;*

- правописание *жи - ши, ча - ща, чу – шу: лыжи, шило, чаща, роща, чудесный, щука* и т.п.;

- правописание *о - е* после *ц*: *лицо - сердце;*

- правописание *о - е* после шипящих: *ежовый - бежевый, рубашонка - башенка, плащом - товарищем, свечой – тучей* (Русский язык. Энциклопедия, 1997, 304).

В прошлом практически все подобные написания соответствовали произношению, но вследствие изменения фонетического строя их правописание потеряло опору в русской языковой системе. И сейчас, чтобы понять, почему то или другое слово пишется так, а не иначе, необходимы справки по истории языка и письма.

Основную массу традиционных написаний формируют слова с непроверяемыми написаниями, которые соответствует этимологии слова. Например, в словах *собака, товар, сапог* сохраняется древнейшее, этимологически верное написание.

По-другому обстоит дело со словарными словами типа *завтрак, калач*, которые также пишутся в соответствии с традиционным принципом. Однако современное написание этих слов не соответствует древнему, когда, согласно этимологии, писали *заутрок, колач* (ср.: *утро, колесо*). Значительное место среди слов с непроверяемыми написаниями принадлежит словам с полногласными и неполногласными сочетаниями. По нашим подсчетам, в начальной школе изучается правописание 40 слов типа *молоко, ворота, воробей, корова, берег* и др.

В написании тех или иных слов с непроверяемыми написаниями отразились самые различные факты истории русского языка. Так, в написании слов типа *калач* отразился процесс развития аканья в русском языке. Как известно, в XVI-XVII вв. под воздействием южновеликорусских говоров сначала

ла в говоре Москвы, а через него и в литературном языке распространяется аканье, которое с XVII столетия становится нормой литературного языка. В целом ряде слов аканье вошло в орфографию: *калач* из *колач* (ср. *коло*), *кавычки* из *ковычки* (недавно нормой правописания было *заковыка*), *касатка* из *косатка* и др.

Таким образом, в орфографии этих слов закрепилось акающее произношение, которое по традиции продолжает использоваться в настоящее время. С точки зрения современных законов правописания *калач*, *кавычки* и др. являются беспроверочными, так как сейчас невозможно найти такие слова и формы, в которых бы сомнительная гласная *a* проверялась соответствующим звуком под ударением.

В соответствии с традиционным принципом пишутся также и заимствованные слова с непроверяемыми написаниями. В этих словах «сомнительными» могут оказаться как гласные (*колорит*, *панорама*, *компонент*), так и согласные буквы (*терраса*, *оппонент*, *аккуратный*). При этом в одних случаях сохраняется написание языка-источника, в других – нет. Например, в заимствованных словах *мохер*, *колготки* написание предударного *o* одинаково традиционное, но в слове *мохер* является этимологически правильным (<анг. *mochair*), а *o* в слове *колготки* этимологически неверно (<чешск. *kallhotky*).

В начальной школе изучается большое количество слов, написание которых основано на историческом принципе орфографии. По словам М.Р. Львова, «не определяемые правилами слова многочисленны, а в письменной речи учащихся их число достигает многих десятков и даже сотен» (Львов, 2001, 16). Правила, а также отдельные слова, правописание которых основано на традиционном принципе орфографии усваивается запоминанием, а также с помощью орфографического словаря, что, конечно, создает для учащихся определенные трудности при их изучении. Сделать усвоение таких слов осознанным может использование исторического комментирования, обращение к этимологии слов в процессе их изучения.

Работа над правописанием отдельных слов в методике преподавания

русского языка рассматривается как словарно-орфографическая работа. Как отмечают авторы учебника «сущность ее (словарно-орфографической работы) заключается в работе над написанием отдельного слова. Для нее используются слова, как с непроверяемыми, так и с проверяемыми орфограммами, но имеющими те или иные трудности» (Методика преподавания русского языка в школе, 2012, 368). Слова для проведения словарно-орфографической работы берутся из проверенных учителем домашних упражнений, из контрольных диктантов, изложений, сочинений.

Исторический подход на уроках русского языка может быть реализован в процессе словарно-орфографической работы, так как исторические экскурсы должны повысить орфографическую грамотность учащихся. Использование историко-лингвистического комментирования поможет учащимся возможность уяснить природу этого явления в современном русском языке, будет способствовать осознанному запоминанию правописания этих слов и формированию прочных орфографических навыков. В этой связи хочется привести слова Л.И. Скворцова, выступившего с рецензией нового, переработанного издания учебников по русскому языку под общей редакцией Н.М. Шанского: «Наверное, методистам виднее, но, думается, надо авторам этих учебников (как, впрочем, и всех других, конкурирующих с ними) смелее избавляться от излишнего орфографизма, остатков «орфографического диктата» в школе. Стоит ли так упорно держаться за понятие и термин «орфограмма», когда все сводится, в сущности, к механическому заучиванию правил и многочисленным «закрепляющим» упражнениям? Если по-умному расширить разделы «Словообразование» и «Этимология», ввести в школьное образование элементы исторической грамматики, смелее опираться в обучении русскому языку на знание европейских языков, не говоря уже о латыни и древнегреческом (а все это было в дореволюционных классических гимназиях), то от пресловутых «орфограмм» мало что останется. Ведь не было их до Октября, а люди выходили грамотными. «Погружение» орфограмм в язык (в ту же грамматику), по-видимому, мало что дает, и грамотности школь-

никам не прибавляет. Орфограммы – это все же обучение письму, а не языку» (Скворцов, 1998, 202).

Считаем, что системное и целенаправленное включение в уроки исторических сведений о написании слов, опирающихся на традиционный принцип русской орфографии, даст учащимся возможность учащимся уяснить природу таких написаний и будет способствовать осознанному запоминанию правописания таких слов, и, следовательно, формированию прочных орфографических навыков. Обращение к истории языка в процессе словарно-орфографической работы позволит мотивировать такие написания, найти для них проверочные слова и формы, а значит, поможет их усвоению и формированию прочного орфографического навыка. Таким образом, реализация исторического подхода в процессе изучения традиционных написаний позволит учителю объяснить младшим школьникам природу таких написаний, что будет способствовать не механическому, а осознанному запоминанию орфографического облика таких слов.

Выводы по первой главе

Современная методика обучения русскому языку опирается на ряд методических подходов, один из которых именуется историческим. Исторический подход – это управляемый процесс овладения учащимися русским языком, в котором происходит ознакомление с историей русского языка в целом и историей отдельных языковых явлений. Цель данного подхода - сформировать у учащихся представление о языке как о развивающемся, изменяющемся явлении, отразившем в себе историю народа» (М.Р. Львов).

В начальной школе исторический подход не может быть реализован глубоко и последовательно в соответствии с реальными этапами эволюции языка, с учетом хронологии и языковых закономерностей. В процессе начального языкового образования исторический подход может быть реализован за счет применения историко-лингвистического комментирования языковых явлений и фактов. Под историко-лингвистическим комментированием понимается использование на уроках русского языка или внеклассных заня-

тиях доступных младшим школьникам сведений об истории формирования фонетического, лексического, грамматического строя современного русского языка.

В процессе использования историко-лингвистического комментирования решаются следующие задачи: выработка у учащихся сознательного отношения к важнейшим особенностям лексического, морфемного, морфологического строя родного языка; расширение лингвистической компетенции младших школьников за счет исторических сведений о русском языке; формирование диалектического взгляда на язык как меняющуюся систему, жизнь которой связана с историей и культурой народа (Н.Ю. Штрекер).

В процессе начального языкового образования использование историко-лингвистического комментирования прежде всего необходимо в процессе изучения орфографических правил, опирающихся на традиционный принцип орфографии. В начальной школе изучается большое количество слов, написание которых основано на данном принципе орфографии. Исторические данные позволяют мотивировать традиционные написания, что в свою очередь дает возможность младшим школьникам осознанно усвоить орфографические правила.

Глава 2. Содержание работы по использованию историко-лингвистического комментирования на уроках русского языка в начальной школе (на материале традиционных написаний)

2.1. Проблема использования историко-лингвистического комментирования на уроках русского языка (обзор методической литературы)

Язык – исторически изменчивое явление, поэтому полноценное языковое образование невозможно без серьезной исторической базы, т.е. без умения видеть возникновение и историческое развитие языкового явления. Как пишет П.Я. Черных, «чтобы учащиеся могли составить достаточно ясное представление о языке как о развивающемся явлении, необходимо дополнить изучение основ науки о современном русском языке некоторыми важнейшими данными, касающимися древнерусского языка и истории его развития в связи с историей народа» (Черных, 1964, 23). Реализация исторического подхода в практике начального языкового образования способствует осмыслению младшими школьниками фактов современного русского языка с опорой на историю русского языка.

Реализация исторического подхода в современных условиях поможет изменить отношение учащихся к истории родного языка, но для этого необходимо отказаться от «схоластики в преподавании историко-лингвистических дисциплин и перейти к опыту историко-сопоставительного комментирования фактов современного языка» (Белоконева, 1994, 86). Однако в работах последних лет проблема исторического комментирования в основном решается применительно к средней школе. И здесь заслуживает особого внимания программа Л.К. Лыжовой, разработанная для среднего звена школы «Родной язык в реке времени (история языка и история общества)». Главная цель программы, по словам автора, «донести до учащихся идею изменения, развития языка и связи его судьбы с судьбой народа - носителя этого языка» (Лыжова, 1992, 5).

Проблеме реализации исторического аспекта преподавания родного языка в начальной школе посвящены работы В.Н. Дроновой, О.Н. Левушки-

ной, А.Н. Кохичко, Н.Ю. Штрекер, О.И. Еременко, В.П. Дунаевой, Г.Н. Приступа, Н.А. Линк и др. Остановимся на анализе некоторых публикаций.

Представляет интерес статья В.И. Дроновой «Основные направления работы по изучению младшими школьниками истории родного языка». Учитывая актуальность и неразработанность указанной проблемы, автор предлагает курс «История языка» для начальных классов школы, при этом «отбор содержания и структурирования такого курса велся с учетом его исключительных возможностей в плане социального становления личности младшего школьника» (Дронова, 2001, 93). Авторский курс «История языка» в течение нескольких лет проводился в качестве факультатива на базе прогимназии «Радуга» г. Тамбова. Программа курса рассчитана на 3 года обучения. В начале 1-го года проводится тестирование с целью выявления уровня сформированности общеречевых представлений детей.

Лингводидактическая сущность курса, как отмечает В.Н. Дронова, заключается в аналитическом ознакомлении младших школьников с языковыми, речевыми исторически сложившимися фактами, лежащими в основе современной языковой системы на всех ее уровнях. Задачами курса признаются:

1. Формирование познавательных интересов детей в области родного языка и речи.
2. Практическое повышение общекультурно-речевого уровня.
3. Формирование мотивационных потребностей детей к изучению предметов социально-лингвистического цикла.
4. Углубление генетических интегративных связей изучаемых в начальных классах основ наук, постепенное выведение результатов обучения на формирование общеучебных коммуникативно-речевых умений.
5. Практическое развитие креативных способностей детей в области языка и речи.

Программа 1-го года обучения включает 4 темы: «Путешествие по стране графике» (история письменности, русские алфавиты, русские буквари

и т.д.), «Путешествие в страну слов» (местная топонимика, гидронимика, зоонимика, русская мифонимика), «Бытовые архаизмы и историзмы» («Двенадцать месяцев», «Домашняя утварь», «Почему и во что мы одеты», «Как одевались наши предки», «История русского речевого этикета»), «Произведения малых форм устного народного творчества» (пословицы, поговорки, загадки, скороговорки, фразеологизмы, крылатые слова и т.д.).

Программа 2-го года обучения учитывает практическую направленность курса русского языка: формирование у детей орфографического действия и усвоение ими основного закона русского письма. Поэтому темы, не дублируя учебный материал, предполагают воспитание у детей лингвистического чутья, «лингвистической экологии» в пользовании словом. Параллельно решается задача рационализации процессов речемыслительной деятельности, в основном при работе со «словарными словами». Второй год обучения завершается темой «Путешествие в страну Пунктографию» (история происхождения названий знаков препинания, влияния на смысл фразы порядка слов, логического ударения, т.е. основных позиций теории актуального членения предложения).

Программа 3-го года обучения построена с учетом того, что детям предстоит переход из начальной школы в основную, что сопряжено с необходимостью высокого уровня сформированности общеучебных умений, в частности, интегративного и лексикографического характера. Именно поэтому большая роль отводится интегрированным урокам и занятиям («история языка» с чтением и литературой, физическим воспитанием, уроками основ безопасности жизнедеятельности). Автор статьи приводит развернутый план занятия по теме «Этимологический словарь», которое проводилось с учащимися 3-го класса.

В заключение В.Н. Дронова отмечает, что «формы исторической подготовки младших школьников могут быть различны, но главное, чтобы начальная школа использовала все свои потенциальные возможности для формирования личности ребенка, воспитания его гражданственности, патрио-

тизма и нравственности в использовании средств языка как культурно-исторической среды» (Дронова, 2001, 97).

В статье О.И. Еременко «История языка и младший школьник» указывается, что практически все разделы русского языка, изучаемые в начальных классах, дают учителю возможность реализовать на практике принцип историзма. Однако учителя при реализации исторического подхода сталкиваются с серьезными трудностями, поскольку нет специальной методической литературы, которая могла бы помочь учителю при подготовке к урокам с использованием исторического комментирования. В статье на материале одной лексической группы (слов, заимствованных из старославянского языка) показаны возможности использования исторического комментирования на уроках русского языка в начальной школе (Еременко, 2002, 111).

В другой статье О.И. Еременко «Возможности использования историко-лингвистического комментирования на уроках русского языка в начальной школе» отмечается, что историко-лингвистический подход к урокам родного языка в начальной школе может быть реализован в процессе этимологической работы или культурно-исторического комментирования слов и фразеологизмов.

Этимологизация, по мнению автора, является эффективным приемом формирования орфографического навыка учащихся. И прежде всего это касается слов с непроверяемыми и трудно проверяемыми написаниями, поскольку найти проверочное слово для так называемых словарных слов в большинстве случаев можно, только обратившись к этимологии. Этимологический анализ также эффективен как прием семантизации незнакомых слов. Произведения устного народного творчества, русской классической литературы содержат значительное количество историзмов и архаизмов, объяснить значение которых следует при помощи этимологии.

Использование культурно-исторического комментирования, по мнению О.И. Еременко, также весьма эффективно в плане реализации исторического аспекта в преподавании родного языка. Метод культурно-исторического коммен-

тария основан на принципах изучения лексики и фразеологии в связи с материальной и духовной культурой и историей народа. На уроках родного языка в начальной школе он может быть реализован в качестве культурно-исторического комментирования слов и фразеологизмов с национально-культурной спецификой, то есть таких лексических и фразеологических единиц, которые содержат информацию о культурном своеобразии народа – носителя языка. Культурно-историческое комментирование позволит, во-первых, познакомить учащихся с первичным, образным значением, которое чаще всего является забытым, а во-вторых, показать ученикам, как в семантике слова или фразеологизма отражается история, культура, менталитет народа.

О.И. Еременко справедливо отмечает, что исторический подход на уроках в начальной школе может быть реализован в процессе орфографической работы, а именно тех правил орфографии, которые опираются на традиционный (исторический) принцип орфографии. Такие написания являются пережитками прошлого и в силу этого требуют для их понимания справок по истории языка и письма. Все такие написания ранее были фонетическими, но затем потеряли опору в произношении (например, написания *жи, ши, ча, ща, чу, шу*, наличие *ь* после шипящих и др. объясняются тем, что когда-то все шипящие в русском языке были мягкими. Впоследствии они отвердели, но в написание сохранили старое, традиционное). О.И. Еременко указывает, что в начальной школе историко-лингвистическое комментирование может быть использовано не в полном объеме, что обусловлено возрастными особенностями младших школьников. Нужно учитывать, что учащиеся начальной школы знакомы лишь с основами современного русского языка. И поэтому применительно к начальной школе можно говорить лишь об элементах историко-лингвистического комментирования тех или иных фактов русского языка (Еременко, 2007, 137).

Анализ методической литературы по проблеме исследования показал, что в значительной части публикаций, посвященных вопросу использования

исторических сведений на уроках русского языка, рассматриваются возможности применения данных этимологии, элементов этимологического анализа. Остановимся на анализе таких публикаций. Так, в статье А.Н. Кохичко «Этимологический анализ как методический прием при обучении орфографии», подчеркивается, что большинство написаний, относящихся к числу бесспорных, на самом деле может быть проверено на основе языка-источника, на основе знания этимологии и исторических изменений в фонетике русского языка: *Мешок* - от *мех*; *столица* - от *стол*; *дорога, корова, мороз* - содержат полногласие *-оро-*, в котором не бывает буквы *а* и т.д. Применение исторического комментирования, по словам А.Н. Кохичко, убеждает младших школьников в том, что грамотное письмо тесно связано с наукой о языке и основывается на ее положениях. Ученики видят связь воочию, отчего обучение орфографии ставится на научную основу. Этимологический анализ может служить важным средством объяснения значений непонятных слов, относящихся к природоведческим, общеполитическим, нравственным и эстетическим понятиям на уроках русского языка и чтения (Кохичко, 1998, 23).

По мнению автора, знакомство младших школьников с этимологией слов не только оказывает положительное влияние на правописание непроверяемых слов, но и расширяет кругозор, вызывает интерес и любовь к слову, родному языку, развивает творческое воображение, приобщает к конкретным историческим фактам культуры родного языка, учит работать со словами разных видов. В статье предлагаются конкретные задания по использованию исторических сведений в процессе изучения словарных слов, описаны фрагменты уроков соответствующего содержания.

В работах О.Н. Левушкиной затрагиваются различные аспекты использования этимологического анализа в процессе изучения русского языка в начальной школе. Так, в одной из статей рассматриваются возможности использования элементов этимологического анализа как средства развития лингвистического мышления младших школьников. В методическом пособии О.Н. Левушкиной анализируются возможности использования этимологиче-

ского анализа как эффективного средства развития речи учащихся. В ходе экспериментального обучения автором было доказано, что систематическое обращение к сведениям о происхождении слов в начальных классах позволяет количественно и качественно обогатить словарный запас учащихся. «В результате применения этимологического анализа в словарной работе, - пишет О.Н. Левушкина, - у школьников было сформировано умение замечать новые слова и объяснять их значение и правописание с опорой на значение исторических корней, к которым они восходят, или элементов, из которых они состоят» (Левушкина, 2000, 74).

Результатом работы по авторской методике является повышение орфографической грамотности учащихся, совершенствование синтаксического строя речи. Кроме того, вследствие обогащения словаря с опорой на этимологию у младших школьников было сформулировано представление о языке как о развивающемся явлении, о связи языка с историей страны, народа, о взаимодействии языков мира, заложены основы лингвистического мышления.

В другой статье О.Н. Левушкина описывает приемы закрепления лексики, освоенной учащимися начальных классов с помощью этимологического анализа. Автором описываются такие виды работы, как творческое списывание, письменные ответы на вопросы, игра «Верно ли?», словарные диктанты с опорой на этимологию, этимологические кроссворды. Так, например, игра «Верно ли?» помогает учащимся закрепить навык соотносить созвучные слова по значению, актуализировать в памяти научные сведения об этимологии уже известных им слов. Автор приводит несколько примерных вопросов для такой игры: верно ли, что слово *портной* и *портфель* восходят к одному и тому же историческому корню? верно ли, что слова *ветеран* и *ветчина* восходят к одному и тому же историческому корню? и др. Письменные ответы используются автором для закрепления в памяти учащихся слов, освоенных с опорой на этимологию. В статье приводятся несколько примеров таких вопросов. Они однотипны и начинаются одной фразой *как называется ... тет-*

радь из плотных листов в переплете для рисунков, коллекций, фотографий? ... краткий перерыв между действиями спектакля или отделениями концерта, циркового представления? Этимологические кроссворды также эффективно используются автором для закрепления знаний, полученных с опорой на этимологию. О.Н. Левушкина предлагает два вида кроссвордов, которые различаются степенью сложности задания: 1) угадать слово по этимологической справке к нему; 2) угадать слово по началу этимологической справки к нему. Такие кроссворды с опорой на этимологию позволяют детям активизировать в памяти сведения о происхождении слов. Кроме того, «использование этимологических кроссвордов дает возможность учащимся применять полученные на уроках сведения об этимологии не только в учебной, но и в игровой деятельности» (Левушкина, 2001, 51).

Л.С. Лаптева, учитель начальных классов г. Саяногорска, при обучении непроверяемым написаниям использует элементы этимологического анализа слова. В статье приводится следующий фрагмент урока:

Учитель: отгадайте загадку.

- То я в клетку, то в линейку.
- Написать по ним сумей-ка!
- Можешь и нарисовать,
- А зовут меня... (тетрадь).
- Как вы понимаете значение слова «тетрадь»?
- Обратимся к истокам слова. Как появилось слово тетрадь, из какого языка оно к нам пришло? Послушайте: «К истокам слова. Слово тетрадь образовано от греческого *тетра*, что значит «четыре». Сначала тетрадь называли сложенные вчетверо и сшитые листы бумаги. А сейчас сколько листов может быть в тетради?» (6, 12, 18, 24, 48).
- Подчеркните в словах орфограммы. Какое написание можно проверить, а какое нужно запомнить? Какое слово помогает запомнить орфограмму? (Тетра.)

Работа в группах.

- Составьте текст, который будет начинаться со слов: *Жила-была тетрадь...* Используйте слова, которые вы подобрали (Лаптева, 2007, 70-74).

Представляет интерес статья Н.А. Линк, в которой рассматриваются возможности применения сведений по этимологии в процессе формирования языковой компетенции младшего школьника. Автор считает, что «этимологические знания являются составной частью семантического компонента языковой компетенции. В процессе онтогенеза речи овладение значением слова предшествует осознанию его этимологии. Это представляется исследователям вполне естественным, поскольку становление языковой компетенции происходит на основе речевой деятельности, а представление о языке формируется в результате развития языковой компетенции» (Линк, 2008, 18).

По мнению Н.А. Линк, «включение в программу текстов этимологического содержания раскрывает воспитательный потенциал родного языка, демонстрируя его неразрывную связь с историей, духовной культурой и менталитетом русского народа» (Линк, 2008, 19). Автор анализирует учебники по русскому языку для начальной школы, которые входят в Образовательную систему «Школа 2100» и отмечает, что естественное желание маленького лингвиста понять семантические и формальные связи между словами, существующими в языке, может быть удовлетворено в процессе размышления над такими, например, вопросами, которые представлены в учебниках Бунеева, Бунеевой, Прониной: «Почему ее назвали *капустой*?»; «Почему город получил название *Долгопрудный*?»; «Почему цветок *подснежник* получил такое название?» и т.д.

Н.А. Линк считаем возможным расширить представление учащихся о названиях российских городов и рек знанием этимологии географических названий тех объектов, которые составляют их малую родину. В статье приводятся конкретные примеры использования этимологических сведений для знакомства с топонимией Пермского края.

В заключение автор подчеркивает, что этимологические сведения о

слове – весьма значимая и нужная часть лингвистических знаний, помогающая представить язык как постоянно развивающееся явление и вызывающая стремление постичь хотя бы некоторые его тайны. Этимологический комментарий может быть использован как часть общей работы, направленной на обогащение лексического запаса учащихся, развитие их языкового чутья, повышение культуры речи, что и будет в конечном счете способствовать формированию языковой компетенции младшего школьника.

О возможностях использования элементов исторического комментирования на уроках русского языка и чтения в начальной школе пишет Н.Ю. Штрекер. Она подчеркивает, что при отборе для материала для исторического комментирования главное внимание учитель должен уделять его практической направленности. В статье проанализированы с историко-лингвистической точки зрения материалы различных школьных учебников, и на основе проведенного анализа разработал примерное содержание историко-лингвистических сведений при изучении курса русского языка в начальной школе.

В статье представлены некоторые примеры использования на уроках элементов исторического комментирования, касающиеся конкретного орфографического материала. Это урок по теме «Правописание *жи* и *ши* с буквой *и*». Такие написания противоречат современному произношению. В данном случае современная русская орфография отражает былую мягкость шипящих.

Н.Ю. Штрекер приводит фрагмент урока русского языка, на котором учащиеся знакомятся с исторической обусловленностью написаний *жи* и *ши*. На данном уроке, - пишет в заключении автор, - учитель создает положительную мотивацию при ведении сведений из истории языка в контекст учебного занятия и организует для этого учебно-исследовательскую деятельность» (Штрекер, 2005, 26).

Анализ методической литературы по проблеме исследования показал, что сведения по истории языка на уроках в начальной школе используются с

различными целями. Их использование может служить средством развития языкового чутья учащихся, стать основой работы по орфографии, по развитию речи, по культуре речи. Кроме того, использование данных по истории языка дает возможность решать развивающие и воспитательные цели, связанные с повышением интереса к языку.

По мнению Т.С. Пиче-Олл, исторические знания являются обязательной частью филологического образования. Автором отмечается, что «начальное филологическое образование учителя, который впервые приобщает учащихся к сознательному восприятию социально-нравственного и культурного опыта родного народа через литературные тексты, диктует необходимость не просто помогать обучающимся узнавать разные точки зрения на истоки русской литературы и культуры, но и пробуждать у студентов желание вырабатывать у себя умение восхищаться тем немногим, что дошло до нас из словесного творческого наследия наших предков и свидетельствует о цельности и благородстве так называемой загадочной русской души» (Пиче-Олл, 2017, 66). Т.С. Пиче-Олл подчеркивает, что учитель призван сформировать интерес к истории родного народа грядущим поколениям, и для этого автором разработан курс «История начального филологического образования», который реализуется автором в вузе.

Анализ методической литературы показывает, что исторический подход в языковом образовании – это реальность, и его реализация методически обоснована. Системное и целенаправленное включение в уроки упражнений, связанных с историко-лингвистическим комментированием, исторических сведений даст учащимся возможность уяснить природу того или иного явления в современном русском языке, будет способствовать осознанному запоминанию правописания лексических единиц и формированию прочных орфографических навыков. «Именно регулярное историческое комментирование на уроках русского языка сможет объяснить внутреннюю логику и обусловленность существующих теперь лексических, грамматических и орфографических явлений» (Иванов, 1985, 4). При изучении традиционных напи-

саний требуется объяснение языковых фактов, поэтому учителю следует обязательно обращаться к истории русского языка, углубляться в его прошлое.

В целом анализ методической литературы по проблеме исследования показывает, что в настоящее время накоплен определенный опыт реализации исторического аспекта в обучении русскому языку. Однако пока можно говорить только о разработке отдельных приемов, некоторых видов заданий и упражнений. Методика реализации исторического подхода применительно к урокам русского языка в начальной школе нуждается в разработке и совершенствовании.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одной из актуальных проблем современной методики преподавания русского языка является поиск эффективных способов формирования орфографического учащих начальной школы. От того, насколько полно будут сформированы навыки правописания в начальных классах, зависит дальнейшее обучение ребенка в школе, его орфографическая и речевая грамотность, его способность усваивать родной язык в письменной форме. Традиционные написания – самый трудный раздел методики обучения орфографии. В начальных классах такие орфографические правила обычно заучиваются без какого-либо объяснения, что, конечно, не может не наносить ущерба формированию у детей понятия «орфографическая система».

Актуальность заявленной темы определяется прежде всего тем обстоятельством, что проблема формирования орфографической грамотности младших школьников остается нерешенной в силу разных причин: трудности самой орфографии, разрозненности изучаемых правил, отсутствия мотивации к орфографической деятельности, невниманием учащихся к слову, к родной речи. И поэтому одна из основных задач современной методики преподавания орфографии заключается в постоянной модернизации методов и приемов обучения с целью повышения уровня грамотности школьников.

Значительным потенциалом в плане совершенствования методики ор-

фографической работы обладает исторический подход, поскольку в начальной школе изучается значительное количество слов, опирающихся на традиционный принцип написания. Орфография таких слов не мотивирована с точки зрения современных словообразовательных отношений и рекомендуется для механического заучивания. Однако такое запоминание без понимания, без осмысления является самой трудной формой получения знаний.

Обзор лингвометодической литературы, в которой затрагиваются проблемы исторического комментирования на уроках русского языка, свидетельствует о том, что обращение к истории формирования и развития национального русского языка, системное и целенаправленное включение в уроки упражнений, связанных с историческим комментированием, будет способствовать объяснению, а не простому запоминанию многих фактов современного русского языка. Проблеме использования исторических сведений в практике школьного преподавания посвящены работы О.Н. Левушкиной, О.И. Еременко, А.Н. Кохичко, В.Н. Дроновой. Ученые-методисты и учителя-практики отмечают, что системное и целенаправленное включение в уроки упражнений, связанных с историческим комментированием, исторических сведений даст учащимся возможность уяснить природу того или иного явления в современном русском языке, будет способствовать осознанному запоминанию правописания лексических единиц и формированию прочных орфографических навыков.

Контрольный срез, проведенный в экспериментальном классе, показал, что орфографический навык написания слов, опирающихся на традиционный принцип русской орфографии, находится на низком уровне. Большое количество ошибок, допущенных в словарном диктанте и при выполнении тестового задания, свидетельствуют о том, что уровень сформированности орфографического навыка у большинства младших школьников находится на низком уровне.

В процессе экспериментально-методической работы использовались следующие методы: беседа, рассказ учителя, выполнение тренировочных уп-

ражнений, работа с этимологическим словарем, различные виды диктантов. Отбор исторических сведений и подбор дидактического материала для исторического комментирования осуществлялся с опорой на принцип доступности обучения. Теоретические сведения исторического характера адаптировались с учетом возрастных особенностей младших школьников. При подборе дидактического материала к урокам использовались данные школьных этимологических словарей. Для того, чтобы придать орфографической работе осознанный характер, было введено понятие «исторический корень слова», что обусловило использование определенной схемы орфографической работы. В процессе закрепления исторических знаний, умений и навыков использовались следующие виды работ: творческое списывание, письменные ответы на вопросы, игра «Верно ли?» (разграничивание слов, сходных по звучанию, но различных по значению), словарные диктанты с опорой на этимологию.

Результаты контрольного эксперимента показали, что уровень сформированности орфографического навыка в результате использования историко-лингвистического комментирования повысился. Кроме того, повысилась общая грамотность учащихся, так как они стали более внимательны к установлению «родственников» слов. Сравнение данных констатирующего и контрольного экспериментов свидетельствует, что упражнения и задания с использованием историко-лингвистического комментирования способствовали повышению орфографической грамотности учащихся, осознанному усвоению написания слов, опирающихся на традиционный принцип орфографии.

Цели и задачи работы, заявленные во введении, были выполнены. Проведенная нами опытно-экспериментальная работа по использованию историко-лингвистического комментирования на уроках русского языка показала, что системное и целенаправленное включение в уроки упражнений, исторических сведений о происхождении слов дает учащимся возможность уяснить природу таких написаний, и, следовательно, способствует формированию прочных орфографических навыков.

Проведенное исследование позволило нам увидеть и некоторые пер-

спективы дальнейшей работы. Историко-лингвистическое комментирование может быть использовано и при изучении других явлений современного русского языка. Так, при изучении разделов «Фонетика» и «Графика» можно познакомить учащихся с историей возникновения славянской письменности, с судьбой отдельных букв. В процессе освоения лексики исторический комментарий может сопровождать историю отдельных слов и выражений; можно показать, как развиваются новые значения у слов, как жизнь слова связана с жизнью народа.

Библиографический список

1. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков / Н.Н. Алгазина. - М.: Просвещение, 1987. – 141 с.
2. Бабушкина Т.В. Этимологический анализ в начальной школе / Т.В. Бабушкина // Начальная школа плюс До и После.- 2001. - № 2. – С. 27-30.
3. Баранов М.Т. Методика изучения лексики и фразеологии в средней школе: пособие для учителей / М.Т. Баранов. - М.: Просвещение, 1984. – 145 с.
4. Богоявленский Д.Н. Психологические принципы обучения орфографии / Д.Н. Богоявленский // Русский язык в школе. - 1976. - №4. – С. 12-16.
5. Бородаева О.В. О применении этимологии в обучении орфографии учащимися / О.В. Бородаева // Русский язык в школе. – 1971. - № 3. – С. 29-34.
6. Бородаева О.В. О применении этимологии в обучении орфографии учащимися / О.В. Бородаева // Русский язык в школе. – 1971. - № 3. – С. 29-34.
7. Ванюшечкин Т.В. Из опыта применения этимологического анализа в процессе словарно-орфографической работы с учащимися /
8. Ванюшечкин Т.В. Изучение иноязычных слов с помощью этимологического анализа / Т.В. Ванюшечкин // Русский язык в школе. – 1969. - № 4. – С. 47-50.
9. Варбот Ж.Ж. Праславянская морфология, словообразование и этимология / Ж.Ж. Варбот. - М.: Наука, 1984. – 115 с.
10. Введенская Л.А. Этимология: учебное пособие / Л.А. Введенская, Н.П. Колесников / Учебное пособие. - Спб.: Издательский дом «Питер», 2004. - 221 с.
11. Волина В.В. Этимологический словарь / В.В. Волина. - М.: Новая школа, 2000. - 125 с.

12. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Избранные психологические исследования. - М.: Просвещение, 1966. – С. 56-71.
13. Глинкина Л.А. Этимологические тайны русской орфографии: словарь-справочник / Л.А. Глинкина. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 381 с.
14. Грушников П.А. Орфографический словарик: пособие для учащихся начальных классов / П.А. Грушников. - М., 1996. – 80 с.
15. Дронова В.Н. Новые подходы к организации изучения младшими школьниками родного языка как культурно-исторической среды / В.Н. Дронова // Гаудеамус. Психолого-педагогический журнал. – 2004. - № 2 (6). – С. 127-136.
16. Дронова В.Н. Основные направления работы по изучению младшими школьниками истории родного языка / В.Н. Дронова // Образование в регионе. Научно-методический журнал. - 2002. - № 2. – С. 92-97.
17. Дунаева В.П. Элементы этимологического анализа на уроках русского языка / В.П. Дунаева // Начальная школа. – 2001. - № 7. – С. 28-30.
18. Еременко О.И. Возможности использования историко-лингвистического комментирования на уроках русского языка в начальной школе / О.И. Еременко // Актуальные аспекты формирования и совершенствования лингвометодической компетенции учителя 1-4 классов современной школы: сборник научных статей по итогам научно-практической конференции. – СПб.: Сага, 2007. – С. 137-141.
19. Еременко О.И. Историческое комментирование как одно из условий реализации принципа преемственности в процессе изучения родного языка / О.И. Еременко / Проблемы преемственности между начальными и средними звеньями общеобразовательной школы в воспитании, обучении и развитии учащихся: приложение № 3 к журналу

- «Начальная школа». - М., 2004. – С. 181-188.
20. Еременко О.И. История языка и младший школьник / О.И. Еременко // Историко-культурное освещение слова и языковая экология. – Липецк: ЛГПУ, 2002. – С. 111-116.
21. Зубарева Н.Н. Использование этимологического анализа в работе над трудными словами / Н.Н. Зубарева // Формирование гражданского сознания современного учителя: материалы Герценовских чтений. – СПб.: РГПУ, 2005. - С. 94-100.
22. Зубарева Н.Н. Этимология на занятиях по орфографии в 6 классе: пособие для учащихся / Н.Н. Зубарева. – Белгород: БелГУ, 2007. – 120 с.
23. Канакина В.П. Работа над трудными словами в начальных классах: пособие для учителя / В.П. Канакина. - М.: Просвещение, 1991. – 111 с.
24. Китаев Н.Н. Изучение правописания слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами / Н.Н. Китаев. – М., 1969. – 171 с.
25. Кохичко А.Н. Использование этимологических справок в процессе системного изучения непроверяемых и труднопроверяемых слов / А.Н. Кохичко // Актуальные аспекты формирования и совершенствования лингвометодической компетенции учителя 1-4 классов современной школы: сборник научных статей по итогам научно-практической конференции. – СПб.: Сага, 2007. – С. 89-101.
26. Кохичко А.Н. Этимологический анализ как методический прием при обучении орфографии / А.Е. Кохичко // Начальная школа. – 1998. - № 1. – С. 23-27.
27. Кохичко А.Н. Этимология в помощь орфографии: пособие для учителя 1-4 классов / А.Н. Кохичко. – Мурманск, 1995. – 129 с.
28. Купров В.Д. Словарная работа на уроке русского языка / В.Д. Купров // Начальная школа. – 1990. - № 3. – С. 21-26.

29. Левушкина О.Н. Закрепление лексики, освоенной с помощью этимологического анализа / О.Н. Левушкина // Начальная школа – 2001. - № 5. – С. 47-52.
30. Левушкина О.Н. Развитие лингвистического мышления школьников с помощью элементов этимологического анализа / О.Н. Левушкина // Преподаватель. - 1999а - № 2-3. – С. 45-52.
31. Левушкина О.Н. Словарная работа в начальных классах: пособие для учителя / О.Н. Левушкина. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 96 с.
32. Левушкина О.Н. Словарные диктанты с опорой на этимологический анализ / О.Н. Левушкина // Русский язык в школе. – 1999б. - № 6. – С. 22-26.
33. Леонова И.Г. Словарная работа на уроках / И.Г. Леонова // Начальная школа. - 1997. - № 1. – С. 60-61.
34. Линк Н.А. Этимология и формирование языковой компетенции младшего школьника / Н.А. Линк // Начальная школа плюс До и После. – 2008. - № 2008. - № 11. – С. 18-21.
35. Львов М.Р. Правописание в начальных классах: методические указания ко всем темам программ по русскому языку / М.Р. Львов. - Тула, 2001. – 256 с.
36. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. - М.: Дрофа, 1997. – 256 с.
37. Львова С.И. Развитие языкового чутья и опора на него в обучении родному языку/ С.И. Львова // Русская словесность. – 2003. - № 1. – С. 41-45.
38. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие / Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. - М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 464 с.
39. Окулова Г.В. Словарная работа на уроках русского языка в начальной школе / Г.В. Окулова // Методическое пособие для учителей начальных классов. – Оса: Росстани, 1992. – 40 с.

40. Ольгович С.И. Этимология и орфография: учебное пособие / С.И. Ольгович. – М.: Дрофа, 1996. – 98 с.
41. Орлов Ю.И. Этимологический анализ слова. Материал для учебно-творческих работ / Ю.И. Орлов // Начальная школа. – 2002. - № 1. – С. 36-38.
42. Откупщиков Ю.В. К истокам слова. Рассказы о науке этимологии: книга для учащихся / Ю.В. Откупщиков. – М.: Просвещение, 1986. – 176 с.
43. Откупщиков Ю.В. К истокам слова. Рассказы о науке этимологии: книга для учащихся / Ю.В. Откупщиков. – М.: Просвещение, 1986. – 176 с.
44. Пизани В. Этимология / В. Пизани. – М.: Наука, 1966. – 247 с.
45. Пиче-Оол Т.С. Исторические знания как обязательная часть начального филологического образования / Т.С. Пиче-Оол // Начальная школа. – 2017. - № 1. – С. 66-68.
46. Преображенский А. Этимологический словарь русского языка / А. Преображенский. - М.: Просвещение, 1910-1914.
47. Приступа Г.Н. Об элементах этимологического разбора на уроках русского языка / Г.Н. Приступа // Начальная школа. – 1999. - № 4. – С. 67-73.
48. Программа четырехлетней начальной школы («Начальная школа XXI века») / Под ред. Н.Ф.Виноградовой. – М.: Вентана Граф, 2016. – 78 с.
49. Пронина И.В. Изучение трудных слов с применением этимологического анализа: пособие для учителя / И.В. Пронина. - М.: Просвещение, 1964. - 56 с.
50. Пронина И.В. Изучение трудных слов с применением этимологического анализа: пособие для учителя / И.В. Пронина. - М.: Просвещение, 1964. - 56 с.
51. Пряхина Р.Г. Компас в мире слов / Р.Г. Пряхина // Начальная школа.

- 1989. - № 3. - С. 8-10.
- 52.Рамзаева Т.Г. Проблема развивающего языкового образований и ее реализация в начальной школе / Т.Г. Рамзаева // Начальная школа. – 1999. -№ 1. – С. 14-17.
- 53.Репкин В.В. Развивающее обучение русскому языку и проблема орфографической грамотности / В.В. Репкин // Начальная школа. – 1999. – №7 – С. 35 – 48.
- 54.Рождественский Н.С. Обучение орфографии в начальной школе / Н.С. Рождественский. - М.: Просвещение, 1978. - 131 с.
- 55.Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Караулов Ю.Н. - М.: Академия, 1997. - 703 с.
- 56.Русский язык: Учебник для 2 класса четырёхлетней начальной школы: В 2 ч. / С.В. Иванов, А.О. Евдокимова и др. - М.: Вентана-Граф, 2016. - 160 с.
- 57.Русский язык: Учебник для учащихся 2-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. - Ч. 1. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2016. – 160 с.
- 58.Русский язык: Учебник для учащихся 2-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 2. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2016. – 160 с.
- 59.Русский язык: Учебник для учащихся 3-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 1. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2016. – 160 с.
- 60.Русский язык: Учебник для учащихся 3-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч.2. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2016. – 160 с.
- 61.Русский язык: Учебник для учащихся 4-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 1. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2016. – 160 с.
- 62.Русский язык: Учебник для учащихся 4-го класса общеобразова-

- тельных учреждений: В 2 ч. – Ч. 2. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2016. – 160 с.
63. Савельева Л.В. Системный подход к изучению непроверяемых и труднопроверяемых написаний в начальной школе / Л.В. Савельева // Начальная школа. – 2002. №7. - С. 39-46.
64. Современный русский язык. Морфемика. Словообразование: учебное пособие / Л.С. Филиппова. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 248 с.
65. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте / И.И. Срезневский // Родное слово. Избранные труды. – М.: Просвещение, 1986. - 173 с.
66. Топоров В.Н. О некоторых теоретических основаниях этимологического анализа / В.Н. Топоров // Вопросы языкознания. – 1960.- № 3. – С. 45-51.
67. Топоров В.Н. Этимологические исследования по русскому языку / В.Н. Топоров // Вып. 1-10. - М.: Наука, 1976. – 211 с.
68. Трубачев О.Н. Задачи этимологических исследований в области славянских языков / О.Н. Трубачев / Актуальные проблемы славяноведения. - М., 1961.
69. Трубачев О.Н. Приемы семантической реконструкции / О.Н. Трубачев / Сравнительно-историческое изучение языков разных семей. Теория лингвистической реконструкции. - М.: Наука, 1988. – 211 с.
70. Ушинский К.Д. Родное Слово: книга для детей и родителей / К.Д. Ушинский. - Новосибирск: Мангазея, Детская литература, 1999. – 448 с.
71. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи: пособие для учителя / Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
72. Христовова Г.М. Изучение слов с непроверяемыми написаниями в начальных классах / Г.М. Христовова // Начальная школа. – 2005. - № 7. - С. 118-120.
73. Чернышев В.И. Живой язык в первоначальном преподавании /

- В.И. Чернышев / Избранные произведения в 2-х т. / Т. 2. - М.: Просвещение, 1970. - 718 с.
- 74.Шанский Н.М. Школьный этимологический словарь русского языка / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. - М.: Дрофа, 2003. - 400 с.
- 75.Шанский Н.М. Этимологический анализ слова / Н.М. Шанский // Русский язык в школе. – 1994. - № 4. – С. 55-64.
- 76.Шелепова Л.И. Русская этимология: теория и практика: учебное пособие / Л.И. Шелепова. – М.: Академия, 2007. – 128 с.
- 77.Школьный этимологический словарь русского языка: Происхождение слов / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. - М.: Дрофа, 2003. – 400 с.
- 78.Штрекер Н.Ю. Современный русский язык: Историческое комментирование современного русского языка: учебное пособие / Н.Ю. Штрекер. – М.: Академия, 2005. – 240 с.
- 79.Штрекер Н.Ю. Элементы исторического комментирования на уроках русского языка и чтения / Н.Ю. Штрекер // Начальная школа. – 2005. - № 4. – С. 23-26.

Приложение 1

Тест
(констатирующий этап эксперимента)

Вставьте в слово пропущенную букву. Выберите из двух предложенных вариантов правильный ответ.

1. Слово с безударной гласной **Б...РЁЗА** (буква пропущена) можно проверить однокоренным словом:

а) *белый*;

б) эту гласную ударением проверить нельзя, слово надо запомнить.

2. Слово с безударной гласной **М...ДВЕДЬ** (буква пропущена) можно проверить однокоренным словом:

а) *мед*;

б) эту гласную ударением проверить нельзя, слово надо запомнить.

3. Слово с безударной гласной **Д...РЕВНЯ** (буква пропущена) можно проверить однокоренным словом:

а) *дерево*;

б) эту гласную ударением проверить нельзя, слово надо запомнить.

4. Слово с безударной гласной **ПЛ...ТОК** (буква пропущена) можно проверить однокоренным словом:

а) *плат*;

б) эту гласную ударением проверить нельзя, слово надо запомнить.

5. Слово с безударными гласными **П...НАЛ** (буквы пропущены) можно проверить:

а) зная, что в слово входит латинский корень *пенна* (перо);

б) эти гласные проверить нельзя, слово надо запомнить.

6. Слово с безударными гласными **К...РАНДАШ** (буквы пропущены) можно проверить:

а) зная, что в слово входит заимствованный корень *кара*- (черный);

б) эти гласные проверить нельзя, слово надо запомнить.

Приложение 2.

Словарные диктанты с опорой на этимологию

1. Узнай слово по полной этимологической справке о нем

В этом виде диктанта учитель называет исторический корень, к которому восходит данное слово, и значение этого корня.

1. Это слово произошло от древнеславянского слова *кор*, что значит «рог».
2. Это слово произошло от древнеславянского слова *солвь*, что значит «серый, желтоватый».
3. Это слово возникло в древнерусском языке в результате сращения в одно двух слов *спаси* и *бог*.
4. Это слово образовано от слова *стол*, которое когда-то имело значение «княжеский или царский трон».
5. Это слово образовано от исчезнувшего сейчас слова *года* и первоначально имело значение «хорошая погода».
6. Это слово когда-то имело значение «время до и после еды» и было образовано от корня *ед-* при помощи приставки.
7. Первоначально это слово имело значение «огороженное чем-либо место» и было образовано от слова *городить* при помощи приставки.
8. Название этого овоща образовано от слова *огур*, что значило «несозревший».
9. Это слово было заимствовано из итальянского языка, где оно состоит из двух слов *поми* и *доро*, что значит «золотое яблоко».
10. Это слово было заимствовано из немецкого языка и восходит к слову *золдо*, что значит «деньги, монеты, жалованье». Первоначально так называли человека, получающего жалованье.
11. Это слово образовано от корня *дерев-*, что значило «место, расчищенное от деревьев».

2. Узнай слово по началу этимологической справки к нему

1. Это слово образовано от слова *белый*.

2. Это слово образовано от слова *плат*.
3. Это слово образовано от слова *дерево*.
4. Это слово образовано от слов *мед* и *ведать*.
5. Это слово образовано от латинского слова *ветус*.
6. Это слово образовано от слова *конь*.
7. Это слово образовано от двух французских слов *трам* и *вау*.
8. Это слово образовано от слова *падать*.

3. Диктант с обоснованием

Перед записью диктуемого слова ученики должны в скобках записать его этимологическую проверку, например: (*ряб*) *рябина*, (*стол*) *столица*, (*дор*) *дорога*, (*дерево*) *деревня*, (*конь*) *коньки*, (*петь*) *петух*, (*года*) *погода*.

4. Самодиктант

Задание: вспомни и запиши как можно больше слов ...

... имеющих в своем составе исторический корень *-кол-* (от *коло*) со значением «круг».

Приложение 3**Тест
(контрольный этап эксперимента)**

Вставь пропущенную букву. Выбери из двух предложенных вариантов правильный ответ.

1. Слово с безударной гласной **СТ...ЛИЦА** (буква пропущена) можно проверить однокоренным словом:

- а) стол;
- б) эту гласную ударением проверить нельзя, слово надо запомнить.

2. Слово с безударной гласной **Д...РЕВНЯ** (буква пропущена) можно проверить однокоренным словом:

- а) дерево;
- б) эту гласную ударением проверить нельзя, слово надо запомнить.

3. Слово с безударной гласной **В...РЕТЕНО** (буква пропущена) можно проверить однокоренным словом:

- а) вертит
- б) эти гласные проверить нельзя, слово надо запомнить.

4. Слово с безударной гласной **К...РАНДАШ** (буквы пропущены) можно проверить:

- а) зная, что в слово входит заимствованный корень *кара-* (черный);
- б) эти гласные проверить нельзя, слово надо запомнить.

5. Слово с безударной гласной **К...РОВА** (буквы пропущены) можно проверить:

- а) зная, что в слово входит древний корень *кор-*;
- б) эту гласную проверить нельзя, слово надо запомнить.

6. Слово с безударной гласной **ТР...МВАЙ** (буква пропущена) можно проверить:

- а) зная, что в слово входит английский корень *трам*;
- б) эту гласную проверить нельзя, слово надо запомнить.

Этимологический словарь

Береза – лиственное дерево с тонкими, розовато-коричневыми листочками, с гладкой белой корой, покрытой темными полосками.

Береза получила свое название по цвету коры. Раньше в языке существовало слово *бер*, что значит «светлый, ясный, белый», от которого и образовалось сначала *берза*, а впоследствии – *береза*.

Берёза – *берза*, *бер* = светлый, ясный, белый.

Воробей – маленькая птичка с коричневато-серым оперением, живущая обычно близ строений.

Разные птицы подают голос по-разному. Из звуков, которые они издают, было образовано немало слов-названий птиц. Так, воробей назван по своему чириканью, от звукоподражательного *вор*. Тот же корень и в несохранившемся слове *ворк*, от которого образовано слов *ворковать*, то есть «издавать переливчатые звуки».

Воробей – *вор*, *ворк* = воркует, издает переливчатые звуки.

Ворона – крупная птица с черным оперением.

Название птицы родственно слову *вороной* – черный, то есть ворону так называли за черное оперение.

Ворона – *вороной* = черный.

Город – крупный населенный пункт, место большого поселения людей.

В старину, чтобы защитить город от захватчиков, люди обносили его высоким забором, частоколом, стеной, (деревянной или каменной). Такое огороженное и укрепленное стеной место и стали называть *городом*.

Город – *городить* = огороженное укрепленное место.

Дорога – узкая полоска земли, по которой движутся машины, идут люди.

Чтобы проложить дорогу, нужно расчистить полоску земли от деревьев, кустарников, дерна. Видимо, поэтому слово *дорога* было образовано от слова *дорг*, *дергать* – «продранное в лесу пространство, полоска земли, с ко-

торой выкорчевали лес». Интересно, что исторически слово *дорога* оказывается родственным слову *деревня, дерево*.

Дорога – *догр, дёргать* = «продранное в лесу пространство».

Завод – промышленное предприятие, на котором производят какую-либо продукцию: автомобили, станки, суда, велосипеды и др.

Слово образовано от слова *заводить (разводить, выводить)*. Исторически в нем выделяется приставка *за-*.

Завод – *заводить* = место, где что-нибудь заводят, выводят, разводят.

Капуста – огородный овощ, растущий обычно кочаном, то есть шаром, состоящий из плотно прилегающих друг к другу крупных широких листьев. *Капуста* получила свое название от латинского слова *капут*, которое имело значение «голова», «качан».

Капуста – *капут* = качан, головка капусты.

Карандаш – тонкая полоска графита, вделанная в деревянную или пластмассовую оболочку. Карандашом пишут, рисуют, чертят.

Слово *карандаш* по происхождению нерусское. Первая часть *кара* означает черный, а вторая *даш* – камень.

Карандаш – *кара, даш* = черный карандаш.

Картина – произведение живописи: портрет, пейзаж, натюрморт, - выполненное в красках, на бумаге, доске, ткани.

Слово образовалось от итальянского слова *карта*, то есть «бумага». Первоначальное значение слова *картина* – тонкая, красивая, изукрашенная бумага.

Картина – *карта* = изукрашенная бумага.

Коньки – узкие стальные полозья, прикрепленные к обуви для катания на льду.

Первоначально коньки делали из дерева, прикрепляя внизу стальные полозья. Металлические коньки появились в России впервые триста лет назад. Молодой царь Петр I выковал собственноручно для себя железные коньки. Их называли скороходами.

Изгиб конька обычно украшали изображением лошадиной головы. Отсюда и

название *коньки* – «маленькие кони»

Конек, коньки – *конь* – «лошадка».

Корова – крупное рогатое домашнее животное, дающее молоко.

Свое название крова получила по наличию рогов: от латинского *кор* - «рог», значит *корова* – «рогатая, имеющая рога».

Корва – *кор, корна* = «рог», «рогатое» животное».

Лисица – хищное животное с острой мордой и длинным пушистым хвостом.

Лиса образовано от *лис*. Лиса родственно устаревшему сейчас слову *лисий*, то есть «желтоватый», *залисеть* – «пожелтеть». Животное названо по характерному для него цвету шерсти.

Лисица – *лис, лисий, залисеть* = «с желтой шерстью».

Лопата – орудие труда с длинной ручкой и плоским широким концом.

Применяется для рыхления земли.

Название свое получила на основании сходства предметов по внешнему виду. Раньше было слова *лопа* – то же, что рука, ладонь. От него и образовалось *лопата* – «похожая на ладонь». Также образовалось и слово *лопасти* – «плоская широкая часть винта у парохода или самолета».

Лопата – *лопа, лопасть* = похожая на ладонь, руку.

Малина – душистые сладкие, обычно красного цвета ягоды.

В основу плода был положен признак плода ягоды, состоящего из малых частей. Слово *малина* образовано от слова *малый* – «маленький».

Малина – *малый*» = состоящая из маленьких частей.

Медведь, медведица – крупное хищное животное с большим грузным, покрытым шерстью телом и короткими ногами.

Медведя так называли потому, что оно знает, *ведает*, где найти в лесу мед.

Медведь – *мед, ведающий* = знающий, где есть мед.

Москва – столица нашей Родины, один из самых крупных и красивых городов в нашей стране и во всем мире. Город расположен на берегу Москвы-реки.

Название реки возникло значительно раньше, чем название города, от слова *моука*, что значило «небольшой водоем». Слово подчеркивает небольшие размеры Москвы-реки по сравнению с Окой, в которую она впадает или с Волгой, протекающей рядом.

Город *Москва* – по названию реки.

Народ – население государства, жители страны.

Слов образовано от *род* со значением «родиться, народиться». Исторически в нем выделяется приставка *на-*. У слова *народ* много родственных слов: *родина* – место рождения, *родители* – те, кто родили, *урожай* – то, что уродилось на земле, *родной*, *родня*, *родственники* – близкие по рождению люди.

Народ – *род* (корень) с приставкой *на-* = те, кто родился, народился.

Огород – участок земли, на котором посажены овощи: картофель, помидоры, огурцы.

Слово *огород* образовалось от *городить* – «место, огороженное забором». Является родственным слову *город*.

Огород - *городить*, *огороженный*, *город* = место, обнесенное забором.

Одежда – то, чем человек покрывает свое тело: пальто, платье, брюки и др.

Слово образовано от *одеть*, которое в свою очередь, - от *деть* в значении «класть, ставить». В слове *одежда* исторически выделяется приставка *о-*.

Одежда – *деть* с приставкой *о-* = то, чем прикрывают тело.

Октябрь – десятый месяц календарного года.

Слово *октябрь* образовано от латинского слова *окто*, что значит восемь. Почему же десятый месяц назван октябрём? Может быть это ошибка? Нет. В древнем Риме год начинался 1 марта, и октябрь тогда действительно был восьмым месяцем.

Октябрь – *окто* = восемь, восьмой по счету месяц.

Пенал – длинная коробочка, футляр для хранения ручек, карандашей, перьев.

В старину писали гусиными перьями, позднее металлическими. Для

хранения перьев и карандашей придумали специальный ящичек. Название ему дали от слова *перо*. На латинском языке перо называется *пенна*. И поэтому ящичек и назвали пенал.

Пенал – *пенна* = перо, ящичек для перьев.

Петух – домашняя птица с ярким, разноцветным оперением, красным гребешком на голове и красной бородкой.

В отдельных районах нашей страны петуха называют *певень*, *певун*. Слова *петух*, *певень*, *певун* русские, и восходят они к глаголу *петь*. Так называют *петуха* за его любовь к пению.

Петух – *петь*, *певень*, *певун* = поющая птица, любящая петь.

Платок – кусок ткани обычно квадратной формы; предмет одежды или гигиены.

Слово образовано от *плат* – «кусок ткани, холста». Интересно, что также образовалось слово *платье* – «изготовленное из куска ткани».

Платок – *плат* = кусок ткани.

Погода – состояние природы в определенном месте в определенное время: температура воздуха, осадки, облачность, ветер.

Слово образовано с помощью приставки *по-* от *год* – «подходящее, благоприятное время, праздник». Первоначально словом *погода* называли только благоприятное состояние природы, а словом *непогода* – ненастье. Затем значение слова *погода* расширилось – *хорошая погода*, *плохая погода*.

Погода – *год* с приставкой *по-* = благоприятное время, праздник.

Портфель – четырехугольная сумка с застежкой и ручкой для ношения книг, тетрадей, деловых бумаг.

Слов *портфель* пришло в русский язык из французского. Первая часть этого слова *порт* означает «нести», «носить», вторая – *фель* – «лист. Портфель так называли потому, что в нем носят листы бумаги, тетради, книги.

Портфель – *порт*, *фель* = то, в чем носят листы бумаги, документы.

Посуда – хозяйственные предметы, предназначенные для хранения продуктов, а также для еды, питья: кастрюля, тарелка, чашка и др.

В старину словами *посуда, посудина* называли небольшую лодку, судно. А различные столовые принадлежности (чашки, кувшины) изготовляли из дерева, придавая им затейливую форму лодку, ладьи, суденышка. Видимо, именно сходство предметов по внешнему виду послужило причиной того, что все хозяйственные, столовые принадлежности стали называть словом *посуда*. Исторически в нем выделяется приставка *по-*.

Посуда – судно, суденышко с приставкой *по-* = похожая на лодку, судно.

Работа – нахождение в действии, занятие чем-нибудь, труд.

Слово образовано от слова *раб* – «лишенный чего-нибудь, подневольный человек, занимающийся тяжелым трудом». Это слово подчеркивает тяжесть всякой работы, которая раньше выполнялась только руками. Сейчас человеку помогают машины, труд стал более легким, оно приносит человеку радость, удовлетворение. Поэтому близость значений слов *работа* и *раб* мы не ощущаем.

Работа – раб = подневольный человек, занимающийся тяжелым трудом.

Собака – домашнее животное, используемое человеком для охраны, на охоте, в упряжке.

Собака – друг человека. И название свое собака получила от древнего корня *соб*. Это местоимение «себя, собою», родственное слову *собственный* – «существо, имеющее хозяина, принадлежащее хозяину».

Собака – соб – собственность, принадлежащий хозяину.

Соловей – маленькая певчая перелетная птица с серо-бурым оперением, отличающаяся красивым пением.

Многие птицы получили свое название по цвету оперения. В слове *соловей* раньше выделялся корень *солв*, который имел значение «серый, с рыжим оттенком». Соловья так называли по цвету оперения.

Соловей – солв, соловый = желтоватый, серый.

Сорока – птица с белой грудью и белым брюшком, черными головой и

крыльями и длинным черным хвостом, издающая характерный крик – стрекотание.

Свое имя *сорока* получила от исходного *сорка*, передающего особенности ее пения. Сороку называют стрекотуньей, трещоткой; сороки трещат, тархтят, стрекочут: издают стрекот, стрекотание - «резкие короткие и частые звуки, напоминающие треск».

Сорока – сорка = стрекочет, трещит, тархтит.

Тетрадь – сшитые, в обложке, листы чистой бумаги для письма рисования.

Слово *тетрадь* образовано от греческого *тетра*, что значит «четыре». Вначале тетрадь называли сложенные вчетверо и сшитые листы бумаги.

Тетрадь – тетра = четвертая часть листа.

Урожай – то, что уродилось (выросло, созрело) на земле.

Слово образовалось от слова *уродилось*. Исторически в нем выделяется приставка *у-*.

Урожай – род с приставкой *у-* = то, что уродилось на земле.

Ягода – небольшой сочный плод кустарников и трав: земляники, черники, малины, смородины.

Слово образовано от *яг* – «щечки» – с помощью суффикса *-од-*. Ягоды названы так потому, что похожи на щечки: по цвету (яркие, румяные, красные), по форме (круглые).

Ягода – от *яг* с суффиксом *-од-* = похожая на щечки.