

УДК 372.881.161.1

В. С. Кадыкова, М. В. Курышева

ИСТОРИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ КАК ОДИН ИЗ ПРИЕМОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена анализу возможностей углубленного изучения русского языка в начальной школе посредством введения элементов исторического комментирования основных лингвистических явлений и процессов.

Ключевые слова: исторический комментарий, русский язык, языковая компетенция, начальное образование, фонетический анализ, лексический анализ, словообразовательный анализ, морфологический анализ.

После принятия нового ФГОС начального образования особую актуальность приобрела проблема школьных кадров. Кто будет учить наших детей в XXI веке? Какими компетентностями должен обладать педагог? Как необходимо перестроить систему подготовки будущих учителей в педагогических вузах? К учителю начальных классов предъявляются все более высокие требования. О. Л. Никольская выделяет 3 основных компонента профессионализма: развитие общего интеллекта, развитие специальных профессиональных способностей и развитие творческого потенциала учителей [1, с. 40]. Все эти компоненты теснейшим образом связаны с базовыми компетентностями педагога, среди которых важнейшей, на наш взгляд, является языковая компетентность. Без владения языком, речью, без хорошего знания строения языка, классификаций и признаков языковых единиц невозможна никакая публичная деятельность, особенно – учителя. А языковая компетентность учителя начальной школы не может быть полной без знания истории становления основных фонетических, грамматических, лексических явлений родного языка. Н. Ю. Штрекер назвала такую компетентность историко-лингвистической: «Под историко-лингвистической компетентностью учителя начальных классов мы понимаем свойство его личности, выражающееся в наличии знаний основ истории русского языка, умения пользоваться ими в процессе своей профессиональной деятельности и способности к творческому саморазвитию»; «необходимость формирования историко-лингвистической компетентности будущих учителей начальных классов вызвана изменением содержания современного начального образования: появлением инновационных систем обучения (система Л. В. Занкова, система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, Образовательная система “Школа 2100”), которые, реализуя идею развития ребенка, предполагают изучение элементов истории математики, русского языка, музыки, изобразительного искусства и др. Для реализации этих программ учителю начальных классов необходима принципиально иная теоретическая подготовка...» [2, с. 354–355]. Думается, что вторая ступень уни-

верситетского образования – магистратура – как раз и призвана выработать специальные профессиональные компетентности, в частности историко-лингвистическую компетентность, в процессе изучения специальных дисциплин лингвокультурологической направленности. Кафедра педагогики и методики начального образования ТГПУ предлагает магистрантам курс «Исторический комментарий на уроках русского языка в начальной школе», призванный дать углубленную и качественную лингвистическую подготовку, умение использовать интересный языковой материал для активизации познавательной деятельности учащихся, развить творческие способности магистрантов. Прием исторического комментирования в преподавании русского языка, по мнению учителей-практиков, дает хорошие результаты, помогает учащимся осознанно осваивать сложный материал, формирует любовь и уважение к русскому языку, осознание языка как духовной ценности, имеющей высокое значение в жизни общества. Использование фактов истории помогает создавать на уроках проблемные ситуации, придавать обучению развивающий, деятельностный характер, при котором формируются ключевые компетентности в области лингвистики и приобретается опыт самостоятельной учебно-исследовательской, проектной деятельности.

В младших классах исторический комментарий вряд ли может быть системным, рационально давать его фрагментарно, к отдельным темам и, безусловно, при орфографическом анализе сложных для запоминания слов. Учителя отмечают, что словарные слова, к которым подобрали этимологическое объяснение, запоминаются легче и быстрее. Дети стремятся мотивировать любой языковой знак, их интересует, как возникли слова *апельсин*, *пчела*, *кошка*, *человек*, почему падежи называют *родительный*, *дательный*, *винительный* и пр., почему пишется *ключик*, но *замочек*, почему сказки начинаются необычной формой глагола *жили-были*, почему в русском языке два спряжения и три склонения, а не четыре или пять и т. д. На все эти вопросы помогут ответить этимологические и исторические словари и знание некоторых исторических процессов, изменений в фонетической,

морфологической, лексической подсистемах нашего языка, которые привели его к нынешнему состоянию.

Фонетический аспект чрезвычайно важен. На него обращают особое внимание авторы учебника «Русский язык» Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева и О. В. Пронина, давая исторический комментарий о мягкости шипящих в XI–XIV вв. (в связи с правилом написания ЖИ-ШИ), о редуцированных Ъ и Ы, оставивших след в современном языке в виде чередования О/Е с нулем звука, и пр. Разумеется, современные педагоги должны знать и историю формирования шипящих в результате палатализации заднеязычных и некоторых других согласных, и историю падения редуцированных, и образования полногласных/неполногласных форм слов в русском языке, и т. п.

Эти знания помогут в изучении:

1) корней с чередованием согласных: *друг* – *друзья* – *дружеский*, *лик* – *лицо* – *личико*, *свет* – *свеча* – *освещение*, *водить* – *вожак* – *вождение*, *мостить* – *моцный* и пр. Особое внимание при этом следует обратить на глаголы с чередованием в основе: *пеку* – *печёт*, *стригу* – *стрижёт*, *жгу* – *жжёт* и под., имеющие разговорные варианты *пекёт*, *стригёт*, *жжёт*¹ и пр.;

2) корней с чередованием гласных: *гореть* – *загар*, *заря* – *зорька*, *кланяться* – *поклониться*, *блестеть* – *блистать* и под.; а также более сложные чередования гласной У с сочетанием ОВ/ЕВ: *кую* – *ковать*, *жую* – *жевать*, *командую* – *командовать*, *ночую* – *ночевать*;

3) чередования О/Е с нулем звука в корне, суффиксе и приставке: *позову* – *позвать*, *стекло* – *стёкол*, *кошка* – *кошек*, *ручка* – *ручек*, *замочек* – *замочка*, *платочек* – *платочка*, *списать* – *сосчитать*, *подписать* – *подобрать* и под.;

4) соответствия полногласных (исконно русских) и неполногласных (старославянских) форм слов: *голова* – *глава*, *город* – *оградить*, *дорогой* – *драгоценный*, *молодой* – *младенец* и под.;

5) некоторых особенностей правописания слов. Например, слово *каравай* в более древние времена писалось (и произносилось, так как правописание изначально отражало произношение) – *коровай* (полногласная форма, производное от *корова*: по одной из версий, это был ритуальный хлеб с рожками, которым угощали домашний скот в праздник «скотьего бога» Велеса, а позже – в день св. Власия); буква (и звук) *а* в слове появилась в результа-

те развития аканья, так же как в слове *забота* – из *зобота*.

Словообразовательный анализ слова также лучше воспринимается, если ребенок понимает, как рождается слово, как из одного простого слова (производящей основы) появляются несколько новых (производных) слов. В начальных классах основа словообразовательной работы – это выделение корня слова и подбор однокоренных слов. Это умение оказывается базовым при освоении орфографического правила правописания безударных гласных в корне (к сожалению, даже студенты делают довольно много ошибок на это правило, не умея подобрать проверочное слово). Работа с историей слов помогает объединять в группы слова с общим этимологическим корнем. Например, корень *част-/чащ-* (с палатализацией сочетания [ст]) содержится в словах *часть*, *частица*, *частичный*, *причастие*, *причащение*, *счастливый*, *участие*, *участник*, *участь*; омонимичный корень мы выделяем в словах *частый*, *чаще*, *часть*, *чащоба*, *частота* (радиоволн); а корень *чист-/чищ-* – в словах *чистота*, *расчищать*, *чистовик*, *чистописанье*, *чище*. Слова *колесо*, *колесница*, *околица*, *около*, *колесоворот* восходят к исчезнувшему из современного языка слову *коло* с общим значением «колесо, круг». Слово *облако* оказывается родственным словам *влачить*, *обволакивать*, *оболочка* (из **объ-влак-о*, в котором произошло упрощение возникшей в результате падения редуцированных непроносимой группы согласных); этот же процесс привел к образованию слова *обоняние* от **объ-вон-я-ти*. Это слово школьники путают со словом *обаяние*, которое оказывается производным от *баять* «говорить»². Такой анализ слов способствует развитию внимания к структуре слова, а следовательно, к выделению морфем, подбору родственных слов и в конечном счете к формированию грамотного письма.

Словообразовательный анализ, как видно из примеров, тесно связан с лексическим анализом слова, в частности с анализом его семантики. В процессе исторического развития в семантической структуре слова могут происходить различные изменения. Например, учащиеся встречают в учебных текстах такие выражения, как *не щадя живота своего*, *борьба живота и смерти*. Слово *живот* употреблено здесь в архаичном значении «жизнь» (само слово *жизнь* в обычной разговорной речи не употреблялось, оно было заимствова-

¹ Единственный глагол, в котором произошло выравнивание основы, – это *ткать* – *тку* – *ткёт* (из старой формы *тчёт*). Чередование согласных основы наблюдается даже в словах, образованных после прекращения действия закона органического смягчения заднеязычных: *флаг* – *флажок*, *брелок* – *брелочек*; от заимствованного существительного *оверлок* образовали глагол *оверложить*, забыв, что [к] меняется на [ч], а не на [ж].

² См. подобные примеры в этимологических словарях М. Фасмера, А. А. Преображенского и пр.

но из церковнославянского языка), и вряд ли дети без пояснения учителя поймут смысл фразы. Понятие *устаревшие слова* также вводится в начальной школе (см. названный учебник «Русский язык»). К сожалению, даже у студентов вызывает затруднение толкование лексического значения некоторых архаизмов, например, в известном отрывке из романа в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин», изучаемом в 4-м классе:

*Ямщик сидит на облучке,
В тулупе, в красном кушаке.*

Не раз приходилось сталкиваться на педагогической практике с ошибочным или некорректным толкованием, предлагаемым студентами: *кушак – это шапка такая; облучок – это где ямщик сидит.*

Значение устаревших слов можно найти в толковых или исторических словарях, с которыми желательно познакомить учащихся во 2–3-м классе.

Важной частью лексического анализа оказывается умение определить происхождение слова. В этом учащимся помогут этимологические словари и знание некоторых особенностей заимствованных слов. Особое внимание нужно обратить на соответствия полногласных (исконно русских) и неполногласных (старославянских) форм слов, о которых уже говорилось. Знание таких соответствий помогает избежать ошибки неправильного подбора проверочного слова, например: *молодой – младший, огордить – ограда.*

Большая часть слов, заимствованных из европейских языков, относится к словарным, требующим запоминания. Это запоминание можно облегчить, обратив внимание школьников на структуру таких слов, на этимологические корни и аффиксы. Многие слова, заимствованные из европейских языков, имеют общие словообразовательные элементы с одним и тем же смыслом: *аэро-порт, аэроплан, аэро-стат, аэро-бус* (*аэро-* по-гречески «воздух»), *био-логия, био-графия* (*био-* «жизнь»), *орфо-графия, калли-графия, граф-ический, граф-ит, граф-ика* (греч. *графо-* «пишу»), *орфо-грамма, диа-грамма, про-грамма, грамма-тика* (греч. *грамма* – «буква», восходит к *графо* «пишу»; однако в словах *грам-ота, грам-отный* одна *м* оказалась утрачена, к корню прибавили суффикс *-от-*, как в словах *шир-от-а, пестр-от-а*). Такие латинские и греческие по происхождению элементы, как *теле-, фон-, астро-, аква-, лог-, -тека, -ном, авто-, фото-, гео-, моно-, диа-, космо-* и пр., входят в состав многих слов, в основном интернационализмов.

Во многих европейских заимствованиях можно вычлени общие словообразовательные аффиксы. Например, латинские приставки *ре-* (со значением «назад; снова») и *про-* (со значением «впереди; раньше») встречаются в словах – антонимах *прогресс* и *регресс* (лат. *pro-gredior, pro-gressus* «идти

вперед, преуспевать»), в родственных словах *реклама* и *прокламация*, ср. также *декламация* (лат. *clamo* «восклицаю»), *революция* и *револьвер* (лат. *volvo* «переворачиваю»), т. е. *революция* – «переворот», а *револьвер* – «пистолет с вращающимся барабаном»), а также в словах *репортаж, реставрация, ресторан, репрессия, реакция, резерв, реферат, редуция, продукты, прогноз, пролог, провизия, программа, проект, прокурор, процедура, процент* и пр. Или французский суффикс *-ёр* легко вычленяется в словах *шоф-ёр, стаж-ёр, дирижёр, режисс-ёр* и пр. Латинская приставка *кон-* (со значением совместности; когда-то существовала и в общеславянском языке в форме *кън-) встречается в словах *концерт, конструктор, контракт, консервы, консерватория, контекст, контакт*. Ассимилированная к первой согласной корня, она превращается в орфограмму «двойная согласная» в словах *коллектив, коллега, коллекция, коррекция, корреспондент, комментарий, коммуникабельный, коммуникация* и т. д. Такой анализ можно провести со словами, включающими латинские и греческие аффиксы *ин-, суб-, об-, ад-, пре-, а-, анти-, -тер, -ант, -ент* и пр.

Можно обратить внимание учащихся на некоторые характерные признаки заимствованных слов (это своего рода «звоночек»: будь внимателен, в этом слове можно сделать ошибку!), например: начальные *а* или *э* (*аквариум, апельсин, электричество, экран*), стечение гласных в корне (*поэт, сеанс, лиана*), начальные *ге, ке, хе* (*герой, генерал, херувим, керамика*), наличие буквы *ф* (*шофёр, эффект, фарфор, Африка*), несклоняемость (неизменяемость) слов (*пони, кофе, пюре, жюри, жалюзи*) и пр. Разумеется, все признаки заимствований младшим школьникам перечислять не следует, а только те, которые встречаются достаточно часто и легко запоминаются.

Исторический комментарий в области морфологического строя русского языка наиболее сложен в силу абстрактности грамматических значений, передаваемых словоформами. Тем не менее некоторые исторические сведения могут помочь в усвоении, например, форм глагола. К сожалению, даже не все абитуриенты могут определить время глагола и другие его грамматические значения; бывает, что у глагола прошедшего времени определяют лицо, а у глагола настоящего времени – род. Такие ошибки связаны с общим непониманием абстрактных языковых значений, которые изучаются изолированно, вне лингвистического контекста, вне связи с другими грамматическими значениями слова. Учащиеся 4-го класса вполне в состоянии усвоить, что современное прошедшее время глагола – осколок более древней формы (для изучающих английский язык можно упомянуть и термин

перфект) : *азь есмь зналь, ты еси зналь, онъ есть зналь*, – где *зналь* – именная форма, образованная от глагола, подобная имени существительному или прилагательному и поэтому изменяющаяся, как и существительное, по родам и числам (ср. современные имена прилагательные *пожилой, гнилой, бывалый* и под., восходящие к тем же древним формам с суффиксом *-л-*). Со временем люди для краткости, для экономии языковых средств перестали употреблять глагол-связку *быть*, и в результате появилась современная форма прошедшего времени глагола с суффиксом *-л-*, сохранившая именное значение рода.

История языка помогает многое объяснить в склонении личных местоимений 3-го лица. Например, почему мы склоняем: *она, её, ей* и т. д., а в речи прибавляем иногда к этим формам звук *н*: *пошла к ней, взял у неё* (ср.: *передал ей, встретил её*) и др. Откуда же появляется начальное *н*? Проанализировав этот разряд местоимений, мы отмечаем, что появляется он после некоторых предлогов: *от него, к ней, за ним, среди них...* После предлогов *благодаря, согласно, навстречу, вопреки* звук *н* отсутствует.

В далеком прошлом предлоги *в, к, с* имели вид соответственно *вън, кън, сън*, т. е. включали три звука, два из которых согласные, один – ослабленный (редуцированный) гласный *ь* (звук средний между *а* и *ы*). И тогда писали: *вън ей, кън ей, сън им*. А затем из-за частотности употребления форма местоимения «перетянула» к себе звук *н*, а предлоги после процесса падения редуцированных приобрели современный вид *в, к, с* (результатом падения редуцированных являются и современные предлоги, у которых то исчезает, то появляется один или два звука: *из – изо, под – подо, о – об – обо* и др.). Конечное *н* предлога настолько свободно присоединялось к начальной гласной местоимения, что стало осознаваться как часть местоимения и начинать их после предлогов. Если отсутствует предлог, отсутствует и *н*. Перед предлогами *благодаря, согласно, навстречу, вопреки* и под. *н* нет потому, что они сравнительно недавно образовались от других частей речи и на них пока не распространяется закон аналогии.

Сравнивая склонение местоимений 3-го лица, мы отмечаем, что начальная форма, т. е. именительный падеж, совершенно отлична от форм косвенных падежей – нет даже ни одной общей буквы именительного падежа с косвенными, хотя это формы одного и того же слова: *она, её, ею...*, *он, его, им* и т. д. По этой причине младшие школьники затрудняются распознавать местоимения в косвенных падежах в учебных текстах. Объяснить это снова помогает история языка. Дело в том, что в древнерусском языке для обозначения лица ис-

пользовались указательные местоимения *и* (для мужского рода), *я* (для женского рода), *е* (для среднего рода), формы косвенных падежей которых и существуют в современном языке. Но, как видим, именительный падеж мужского рода *и* совпадал с сочинительным союзом *и*, а именительный падеж женского рода *я* совпал с личным местоимением 1-го лица *я*. Такие совпадения вносили путаницу и затрудняли общение. С целью избавления от этого сходства стали употреблять вместо *и, я, е* именительный падеж другого местоимения – *он, она, оно*. Эти местоимения имели собственную парадигму склонения (такую же, как у местоимения *этот*), остатки которой мы имеем во фразеологических сочетаниях *во время оно, в оные лета*. Таким образом и появились две совершенно различные основы: именительный падеж от одного местоимения – *он, она, оно*, а косвенные падежи – от других, архаичных *и, я, е*.

Склонение местоимений оказало влияние на изменение имен прилагательных. Падежные окончания прилагательных (типа *могучий*) похожи на косвенные падежи местоимений 3-го лица, ср.:

Род. пад. *могуч-его его*

Дат. пад. *могуч-ему ему*

Тв. пад. *могуч-им им*

Полные формы имен прилагательных образовались от кратких путем прибавления все тех же указательных местоимений *и, я, е*:

добрь + и – добрый

добра + я – добрая

добро + е – доброе

Таким образом, эти местоимения сохранились в окончаниях полных прилагательных. Правда, в древнерусском языке склонение прилагательных было подобно современному склонению составных числительных, когда каждая часть изменялась самостоятельно: род. пад. *добраего* – дат. пад. *добраему* и т. п.

Такое изменение прилагательных было простым, но очень громоздким.

В результате упрощения появились современные формы *добраго, доброму, добрым, о добром* (вставной *г* в формах род. и вин. пад. призван был устранить зияние гласных в промежуточной форме *доброо*).

Краткий исторический комментарий можно также дать при изучении категории рода и числа имени существительного, лексико-грамматического разряда одушевленности/неодушевленности, при изучении форм числительных.

Исторический комментарий формирует не только лингвистическую компетентность учащихся начальной школы, но и осознанное восприятие языка, будит любопытство, любовь к родной речи и, шире, к русской культуре, что, может быть, гораздо важнее.

Список литературы

1. Никольская О. Л. Психолого-педагогическое обеспечение готовности учителей начальных классов к творческой деятельности (работа по инновационным технологиям) // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2004. Вып. 5 (42). С. 39–44.
2. Штрекер Н. Ю. Формирование историко-лингвистической компетентности как одно из направлений компетентностного подхода в подготовке учителей начальных классов // Начальное языковое образование в современном обществе: сб. науч. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. юбил. конф. (Санкт-Петербург, 12–13 ноября 2008 г.). СПб.: Сора, 2008. С. 353–357.

Кадыкова В. С., ст. преподаватель.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: Kadikova@tspu.edu.ru

Курьшева М. В., кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: marcur@yandex.ru

Материал поступил в редакцию 11.07.2011.

V. S. Kadykova, M. V. Kurysheva

HISTORICAL COMMENTARY AS A METHOD OF FORMATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S LANGUAGE COMPETENCE

The article analyzes the capabilities advanced study of the Russian language in primary school through the introduction of elements of historical commentary main linguistic phenomena and processes.

Key words: *historical commentary, the Russian language, language competence, primary education, phonetic analysis, lexical analysis, word-formative analysis, morphological analysis.*

Kadykova V. S.

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: Kadikova@tspu.edu.ru

Kurysheva M. V.

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: marcur@yandex.ru