

УДК 811.161.1

И. В. Попова,

филологический факультет,

Омский государственный педагогический университет

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. О. Ю. Николенко

Словарно-орфографическая работа на уроке русского языка: принципы историко-этимологического подхода

Аннотация. В статье говорится о принципах обращения к истории языка и этимологии на уроках русского языка при работе с орфографически трудными словами. Анализируются общие принципы словарно-орфографической работы применительно к использованию историко-этимологического подхода.

Ключевые слова: орфография, русский язык в школе, словарно-орфографическая работа, историко-этимологический подход, орфограмма.

Основа лингвистики, как и всех наук, складывается в школе. Именно принцип научности — определяющий в преподавании каждого предмета. Школа должна дать обучающимся основы научных знаний в том объеме и с той глубиной, которые достаточны для формирования полноценной языковой личности [1]. То есть «на выходе» ученик должен не только свободно владеть и творчески пользоваться языком, но и иметь научные представления об организации языка, которые будут основой для дальнейшего образования и самообразования в этой области.

Однако, как правило, у лучших выпускников имеются неплохие научные лингвистические знания, которые разрознены и не представляют систему. Хотя системность — ключевой компонент, который отвечает за то, что ученик не только сможет запомнить какой-то материал, но и в нужный момент им воспользоваться, а при необходимости расширить знания о предмете. Отчасти это связано с тем, что детям сложно «объять необъятное», но отчасти — с тем, что мы преподаем русский язык только на современном, т. е. синхронном срезе. А в современном русском языке осталось очень много исторически обусловленных элементов. Отдельные исторические вкрапления (история отдельного слова или один урок этимологии в 6-м классе) в преподавании существенной роли не играют, потому что тоже не проливают свет на общие научные представления об истории языка.

История языка используется в школе чаще в рамках олимпиадных заданий. Между тем ее потенциал — гораздо больше. Нередко она сгла-

живает современные несостыковки, которые возникли в процессе развития языка (например, род у глаголов прошедшего времени при отсутствии лица). Часто от бывшего грамматического «величия» (например, звательного падежа или плюсквамперфекта) часто остаются какие-то устаревшие формы, которые становятся исключениями. Объясняя исключения, мы заполняем «белое пятно» в структуре современного русского языка. Почему-то считается, что проще запомнить исключение, чем объяснить его детям в системе. Проще, но не для детей (которые, как известно онтолингвистам, стихийные «системщики»).

Обращаясь к истории языка на уроках в школе, нужно соблюдать определенные принципы, чтобы не навредить излишним усердием. Во-первых, материал должен явно пересекаться с темой урока, во-вторых, не все сведения нужно преподавать детям (примеры ниже), в-третьих, преподнести материал нужно так, чтобы детям было интересно, в-четвертых, каждое сведение должно работать на пользу.

С середины XX в. и до сегодняшнего дня сохраняются некоторые базовые принципы работы с орфографией [2]. Именно эти принципы следует учитывать при введении историко-этимологического подхода. Проиллюстрируем это примерами.

Правило должно быть включено в систему принципов русской орфографии. Зачем, например, школьникам проверять слово *калач* родственным *коло*? Гораздо полезнее этим же этимологом проверить *колесо* и *кольчуга*. Или, например, *простыня* — *простой*: произошла деэтимологизация, и связи между этими словами утратились, а проверить слово *простыня* можно формой *прóстынь*,

слово *простой* — формой *прост*, что соответствует основному морфологическому принципу.

Правила должны прояснять внутриязыковые связи, а не просто декларировать то или иное написание. В пример можно привести написания ЖИ, ШИ, ЦИ, ЧК, ЧН, ЧА, ЩА. Дети знают, что нужно писать. Но не так уж неправы те, кто пишет *жсы, чя, чьк*. Потому что по законам языка после мягкого Ч' должны быть звуки переднего ряда, а после твердого Ж — наоборот. Если с исторически мягкими Ж, Ш, Ц все понятно, то с изначально мягкими, которые мягкие и до нашего времени Ч, Щ — не очень. Они не подвергались изменениям, но как раньше, так и сейчас в корне пишутся буквы, обозначающие гласные непереднего ряда А и У. Это связано с тем, что в середине Х в. исчезли носовые гласные и уже через 100 лет можно было встретить двойное написание слов, еще позже закрепилось то, что мы имеем на сегодняшний день. Орфограмма Ы/И после Ц относится к графическим орфограммам (это как бы условный договор о соответствии звуков и букв, алфавита и фонетического строя языка), а большинство наших орфограмм — фонетические, связанные с проверкой редуцированных в речи гласных,

Правила должны иметь и внутреннюю логику, систему подачи, чтобы у школьников складывалась общая картина. Речь идет о том, что каждый раз при изучении какого-либо раздела, какой-либо орфограммы, какого-либо правила или исключения нужно указывать место этого явления в системе. Например, дети должны знать про оканье, аканье, закон экономии речевых усилий или даже про падение редуцированных, которые объясняют многие позиционные чередования. Эти знания помогают увереннее делить слова на морфемы: дети уже не удивляются недостатке звука в словах типа *звоночек* — *звоночка* и т. п. К слову, этот закон оказался настолько сильным, что беглый гласный восстанавливается там, где его исторически не было, ср.: *розетка* — *розеток*. Таким образом беглость стала средством образования формы слова. Знания о падении редуцированных также помогают обосновать такие процессы, как озвончение, оглушение, скопление согласных и т. п., которые возникли из-за влияния согласных друг на друга.

Изучение орфографии должно проходить в тесной связи с изучением фонетики, морфе-

мики, морфологии и синтаксиса. И прилагательное *ветренный* займет свое место в системе, если объяснять его происхождение не существительным *ветер*, а глаголом *ветрить* (ср. *обветрить, заветрить*), не делая его исключением насильно. Или, к примеру, почему у слова *движимый* суффикс *-им*, хотя глагол первого спряжения? Потому что исторически это слово образовалось от глагола *двигать*, который сейчас не употребляется. В итоге, когда ученик видит картину целиком, а не «пазлы», ему проще присвоить знание, сделать его личностно значимым.

Нужно использовать принцип сопоставления различных явлений (звук и буква, фонема в сильной и слабой позиции). К примеру, если знать значение корня *аква* и включить его в ряд однокоренных (*акваланг, акварель, аквариум*, кстати, к аквариуму сразу можно подобрать и *terrarium*, чтобы вычленив значение второй части), проанализировать сему, включить в активный запас, то вышеперечисленные слова перестанут быть словарными. На случайные совпадения тоже необходимо обращать внимание, так как не все созвучные части слова свидетельствуют о родстве: неродственные *око* — *окулист (лат.), оковы* (от *ковать*), но родственные *око* и *окно, очки*. Такие комментарии, как обращающие внимание на родство, так и доказывающие обратное, активируют ассоциативное мышление, тренируют память, учат думать, а всё это повышает грамотность.

Орфографическое правило изучается в соответствии со структурно-семантическим принципом (опора на знание состава и значения морфем в слове). Например, слова *здание* и *здравствуй* вообще не нужно выделять как «исключения» или словарные слова: достаточно подобрать однокоренные *созидать/зодчий* или *здоровье*. Слова *кованый* и *жеваный* тоже перестают быть исключениями, если поработать с ними: по правилу НН пишется в отглагольных прилагательных, если имеются суффиксы *-ева-, -ова-, -ирова-*, например: *балованный, рискованный, корчеванный*. В случае с указанными прилагательными *ов-* и *ев-* входят в корень, а не являются суффиксами.

Чтобы выявлять орфограммы, нужно разбираться в системе всех уровней языка, начиная от фонетики (например, безударные гласные в корне) и заканчивая синтаксисом (слитное и раздельное написание не с разными частями речи), а также в истории их формирования.

1. Закирьянов К. З. Формирование лингвистической компетенции школьников // Вестн. Башкир. ун-та. — 2021. — Т. 26, № 4. — С. 1012–1019.

2. Каишарова Т. М. Словарная работа на уроках русского языка // Русский язык в школе. — 1991. — № 2. — С. 41–44.