

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
**«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ –  
филиал Сибирского федерального университета

Кафедра филологии и языковой коммуникации

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий кафедрой

 М.В. Веккесер

подпись      инициалы, фамилия


« 15 » 06 2020 г.

### БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)  
код-наименование направления

ИСТОРИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА


Руководитель

 15.06.20  
подпись, дата

доцент, канд. филол. наук  
должность, ученая степень

И.А. Славкина  
инициалы, фамилия

Выпускник

 15.06.20  
подпись, дата

Л.А. Ерохина  
инициалы, фамилия

Лесосибирск 2020

Продолжение титульного листа БР по теме: «Исторический комментарий на уроках русского языка»

Консультанты по  
разделам:

_____	_____	_____
наименование раздела	подпись, дата	инициалы, фамилия
_____	_____	_____
наименование раздела	подпись, дата	инициалы, фамилия

Нормоконтролер

И.С. 15.06.20  
подпись, дата

Л.С. Шмульская  
инициалы, фамилия

## РЕФЕРАТ

Выпускная квалификационная работа по теме «ИСТОРИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА» содержит 57 страниц текстового документа, 44 использованных источника.

КУЛЬТУРА, ЯЗЫК, ПРИНЦИП ИСТОРИЗМА, УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА, МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ, ПРИЁМ, ИСТОРИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ, ФОНЕТИКА, МОРФОЛОГИЯ, ЧАСТЬ РЕЧИ, ОРФОГРАФИЯ.

Актуальность исследования. Исторические экскурсы помогают учащимся сознательно усваивать учебный материал и показывают, что современные нормы языка являются результатом длительного процесса его развития и совершенствования. Исторический комментарий способствует формированию и развитию у обучающихся лингвистического мировоззрения.

Цель выпускной квалификационной работы: показать возможности использования приёма исторического комментария при изучении конкретных разделов русского языка.

Задачи выпускного квалификационного исследования:

1. рассмотреть проблему соотношения понятий «язык» и «культура»;
2. рассмотреть принцип историзма как философское и методическое понятие;
3. проанализировать учебные программы на предмет учёта принципа историзма;
4. рассмотреть исторический комментарий как приём обучения русскому языку;
5. разработать методические рекомендации по использованию приёма исторического комментария в процессе изучения следующих разделов русского языка: «Фонетика», «Морфология», «Орфография».

Разработанные методические рекомендации могут быть использованы студентами-практикантами, учителями-словесниками в практике преподавания.

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	5
1 Теоретические аспекты исторического комментария на уроках русского языка.....	8
1.1 Проблема взаимосвязи языка и культуры.....	8
1.2 Принцип историзма в основе приёма исторического комментария....	11
2 Методические основы использования исторического комментария на уроках русского языка.....	15
2.1 Анализ учебных программ на предмет учёта принципа историзма....	15
2.2 Исторический комментарий как приём обучения русскому языку.....	19
2.3 Методические рекомендации по использованию приёма исторического комментария при изучении фонетики.....	24
2.4 Методические рекомендации по использованию приёма исторического комментария при изучении морфологии.....	27
2.5 Методические рекомендации по использованию приёма исторического комментария при изучении орфографии.....	45
Заключение .....	51
Список использованных источников .....	53

## ВВЕДЕНИЕ

Методика обучения русскому языку, как и любая другая наука, имеет свои принципы, среди которых исследователи выделяют принцип историзма или различия синхронии и диахронии. Данный принцип предполагает учёт исторических изменений, которые в той или иной форме сохранились в современном литературном языке.

Принцип историзма лежит в основе приёма исторического комментария. В процессе школьной практики учителю приходится так или иначе сталкиваться с такими фактами современного русского языка, объяснение которых требует знания истории языка. Исторические экскурсы помогают обучающимся сознательно усваивать учебный материал и показывают, что современные нормы языка являются результатом длительного процесса его развития и совершенствования.

Кроме того, исторический комментарий способствует, во-первых, формированию и развитию у обучающихся лингвистического мировоззрения, а во-вторых – выполняет прикладную функцию, являясь вспомогательным средством для повышения уровня лексических и орфографических умений.

Всё сказанное выше определяет актуальность темы настоящей работы.

Цель работы: показать возможности использования приёма исторического комментария при изучении конкретных разделов русского языка.

Объект: методика обучения русскому языку в средней школе.

Предмет: исторический комментарий как приём обучения русскому языку в средней школе.

Для достижения цели мы установили перед собой ряд задач:

1. рассмотреть проблему соотношения понятий «язык» и «культура»;
2. рассмотреть принцип историзма как философское и методическое понятие;
3. проанализировать учебные программы на предмет учёта принципа историзма;

4. рассмотреть исторический комментарий как приём обучения русскому языку;
5. разработать методические рекомендации по использованию приёма исторического комментария в процессе изучения следующих разделов русского языка: «Фонетика», «Морфология», «Орфография».

Методологическую базу выпускной квалификационной работы составили труды И. И. Срезневского, Ф. И. Буслаева, Ф. Ф. Фортунатова, А. А. Шахматова и др., посвящённые вопросам преподавания русского языка с использованием исторического подхода; М. Т. Баранова, А. В. Текучёва, В. И. Литневской и В. А. Багрянцевой по методике обучения русскому языку в средней школе. При выполнении методической главы мы обращались к учебно-методическому комплексу авторов-составителей А. Д. Шмелёва, Э. А. Флоренской, Л. О. Савчук, Е. Я. Шмелёвой и методическим пособиям В. В. Иванова, З. А. Потихи и С. И. Львовой.

Цель и задачи определили выбор методов исследования:

1. метод анализа и обобщения (при анализе научной и методической литературы по теме исследования, при рассмотрении учебных программ по русскому языку (5-9 классы));
2. метод моделирования (при разработке методических рекомендаций).

Этапы исследования:

1 этап (октябрь 2019 – декабрь 2019) – работа по составлению библиографического списка, постановка цели работы, объекта, предмета и задач исследования, выбор методов исследования;

2 этап (январь 2020 – февраль 2020) – работа над первой теоретической главой выпускного квалификационного исследования: анализ необходимой литературы и основных концепций по теме исследования;

3 этап (февраль 2020 – март 2020) – работа над второй главой выпускного исследования; разработка методических рекомендаций по использованию приёма исторического комментария на уроках русского языка;

4 этап (апрель 2020 – май 2020) – подготовка итогового варианта выпускной квалификационной работы.

Практическая значимость работы заключается в том, что проанализированный и обобщённый нами материал, а также разработанные методические рекомендации по проведению уроков русского языка с использованием приёма исторического комментария могут быть использованы студентами-практикантами, учителями-словесниками в практике преподавания.

Апробация отдельных материалов выпускной квалификационной работы была осуществлена в следующем виде:

- публикации статьи «Теоретические аспекты исторического комментария как приёма обучения русскому языку в средней школе» в научном журнале «Студенческий вестник» [10];

- выступление на внутривузовской научно-практической конференции «Современное педагогическое образование: теоретический и прикладной аспекты» с докладом «Методические аспекты использования исторического комментария при изучении имени существительного на уроках русского языка в 5 классе» (ЛПИ, май 2020).

Материалы выпускной квалификационной работы, представленные в методической главе, апробированы в учебном процессе МБОУ «Лицей» города Лесосибирска, получили высокую оценку на методическом объединении учителей русского языка и литературы и были рекомендованы к использованию на уроках русского языка.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, включающего 44 наименования. Общий объём работы – 57 печатных листов.

# 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСТОРИЧЕСКОГО КОММЕНТАРИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

## 1.1 Проблема взаимосвязи языка и культуры

Современные требования к уроку русского языка предполагают реализацию компетентностного подхода, который нацелен на формирование и развитие у обучающихся помимо коммуникативной, языковой и лингвистической ещё и культуроведческой компетенции. Приобщиться к богатствам культуры можно только с помощью языка.

Одной из центральных проблем лингвистики является проблема соотношения таких понятий, как «язык» и «культура». Прежде чем переходить к описанию связей между этими понятиями, необходимо обратиться к их определениям.

«Язык – это естественно возникшая и закономерно развивающаяся знаковая система, обладающая свойством социальной предназначенности» [3, с. 604].

Под культурой же принято понимать «специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений между собой и к самим себе» [41].

Вопрос о том, что первично – язык или культура – в языкознании решается неоднозначно.

Первые попытки в области исследования этой проблемы прослеживаются в работах немецкого лингвиста Вильгельма фон Гумбольдта. Он считал, что в языке «никогда нельзя видеть намеренное произведение, создание народов. Ему присуще самодеятельное начало. И в этом плане он вовсе не продукт ничьей деятельности, а произвольная эманация духа, не создание народов, а доставшийся им в удел дар, их внутренняя судьба» [9, с. 49]. Иначе говоря,



язык в своём развитии опережает культуру и таким образом отражает духовную самобытность того или иного народа.

Эдвард Сепир также придерживался мнения, что культура, в отличие от языка, вторична. Он пишет: «Возникновение языка предшествовало даже самому начальному развитию материальной культуры...само развитие культуры не могло иметь места, пока не оформился язык, инструмент выражения значения» [38, с. 42]. Другими словами, язык выступает обязательной предпосылкой возникновения и развития культуры.

Здесь необходимо отметить, что хотя Э. Сепир и придерживается точки зрения, согласно которой язык обусловил появление культуры, причинной зависимости между этими двумя системами он не признаёт: «Развитие языка и культуры не сопоставимы. Это взаимно не связанные процессы» [38, с. 193]. Тем не менее через лексику того или иного языка, по мнению учёного, проявляется культура, которую он обслуживает.

Советские философы (Э. С. Маркарян, Г. А. Брутян и др.) связь между языком и культурой видели иначе, объясняя её триадой «действительность – культура – язык». Язык есть отражение действительности, а культура – не что иное, как составляющая действительности, с которой сталкивается человек. Следовательно, язык является отражением культуры, т.е. язык вторичен [19, с. 46].

Вне зависимости от того, что первично, а что вторично – язык или культура – неизменным остаётся факт их сосуществования и влияния друг на друга. Это позволяет говорить о том, что им присущ ряд общих черт, к которым можно отнести следующие:

- 1) язык и культура являются формами сознания, отображающими мировоззрение человека;
- 2) субъекты языка и культуры – личность или общество;
- 3) и культуре, и языку присуща нормативность;
- 4) историзм – основа любого языка и культуры [19, с. 45].

Кроме того, и культура, и язык являются семиотическими системами, т.е. они обладают способностью передавать информацию посредством набора определённых символов. Однако здесь обнаруживается и главное их отличие: культура, в противовес языку, – сложная знаковая система, «её функция – память, а её основная черта – накопление», она не способна самоорганизовываться [19, с. 45].

Э. Сепир в своих работах обращает внимание и на то, что существование языка вне культуры, т.е. в отрыве от социальной совокупности навыков и идей, характеризующих образ жизни того или иного народа, представляется невозможным.

Важно иметь в виду, что общность языка не способна в полной мере обеспечить общность культуры. Общность языка может выступить лишь связующим звеном на пути к установлению культурного взаимопонимания.

В. А. Маслова, описывая отношения языка и культуры, напротив, замечает, что их можно рассматривать как отношения части и целого: «Язык может быть воспринят как компонент культуры и как орудие культуры. Однако язык в то же время автономен по отношению к культуре в целом, и он может рассматриваться как независимая семиотическая система, т.е. отдельно от культуры» [19, с. 48].

На сегодняшний день связь между этими двумя знаковыми системами очевидна: её можно проследить на примере одной из основных функций, которую выполняет язык, – аккумулятивной. Эта функция проявляется в его способности накапливать опыт и знания, являться средством формирования и развития духовной и материальной культуры, т.е. следует говорить о том, что языковые знаки выполняют функцию знаков культуры.

Обобщая приведённую выше информацию, можно утверждать, что культура кодируется языком. Иными словами, явления из области культуры получили своё отражение в лексическом и грамматическом строе языка.

## 1.2 Принцип историзма в основе приёма исторического комментария

Исторический комментарий как один из приёмов, используемых в обучении русскому языку, неразрывно связан с принципом историзма (выше мы говорили о том, что историзм является одним из свойств языка и культуры) поэтому целесообразно обратиться к содержанию данного понятия.

Для начала следует отметить, что историзм является одним из принципов диалектического метода познания. В философском энциклопедическом словаре под ред. Л. Ф. Ильичёва, П. Н. Федосеева, С. Н. Ковалёва, В. Г. Панова это понятие получило следующее определение:

«Историзм – принцип подхода к действительности как изменяющейся во времени, развивающейся» [41].

Н. П. Французова определяет принцип историзма как «своеобразную конкретизацию идеи развития применительно к исследованию той или другой области действительности» и «служит ближайшей предпосылкой для разработки исторического метода» [43, с. 41]. При этом данный принцип включает в себя: 1) рассмотрение ряда этапов в качестве относительно завершённых, устойчивых; 2) признание «относительной целостности развивающихся явлений», преемственности этапов развития в пределах этой целостности, «дискретности этапов развития», смена которых «определяется объективными закономерностями» [43, с. 42].

По мнению В. П. Кохановского принцип историзма представляет собой «требование» брать предмет в его развитии, самодвижении, изменении» [15, с. 5]. Он выделяет четыре компонента логической структуры историзма: настоящее явления, генезис явления, этапы развития предмета, тенденции развития предмета [15, с. 26].

Рассмотрев и сопоставив приведённые выше определения, можно сделать вывод о том, что принцип историзма позволяет логически осмыслить явление или процесс на основе анализа их развития.

Уже со второй половины XIX века принцип историзма можно считать ведущим принципом в методике преподавания русского языка. Его придерживались такие методисты, как: И. И. Срезневский, Ф. И. Буслаев, Ф. Ф. Фортунатов, А. А. Шахматов и др.

И. И. Срезневский в своей работе «Мысли об истории русского языка» говорит о том, что «языкознание должно раскрывать законы, которым подчиняется развитие языка». Учёный заявляет о невозможности изучения языка без исторического направления. [40, с. 6].

Ф. И. Буслаев говорил о необходимости исторического подхода к изучению языка, рассматривал и объяснял современный литературный язык, его систему, исторически вскрывая действующие закономерности развития русского языка. Он отмечал, что язык возник в глубине веков и призван обслуживать весь народ. Автор подчёркивал важность этого общественно-культурного достояния: «Образование языков сокрыто от нас в глубине веков, предшествовавших появлению народов на историческом поприще. Знаем только, что ни один народ, даже на самой низкой ступени общественного быта, без языка не обходился. В церковнославянских книгах речением «язык» именуется не только дар слова, но и самый народ, согласно с той истиною, что язык образуется не отдельными лицами, а целым народом, составляя его существенное достояние» [4].

Ф. Ф. Фортунатов в одном из своих трактатов пишет, что «предметом языковедения является человеческий язык в его истории» [42, с. 3]. Автор обращает внимание на то, что любой язык в ходе своего развития претерпевает ряд определённых изменений. К основным из них можно отнести следующие:

- 1) изменение состава языка (звуки и их значение и т. д.);
- 2) приобретение новых фактов;
- 3) утрата ранее существовавших фактов. [42, с. 4].

А. А. Шахматов в работе «Введение в курс истории русского языка» ставит перед собой задачу «сообщить ряд сведений, необходимых для уяснения звуковых, морфологических и синтаксических явлений». [44, с. 1] Учёный

аккумулировал и обобщил сведения о русском языке, привлекая к изучению памятники письменности XI-XIX веков. А. А. Шахматов подчёркивает: «Знакомство с русским языком в его современных говорах и исторических памятниках несомненно освещает прошлое языка и ход постепенных его изменений» [44, с. 4]. По мнению лингвиста, развёрнутый, обстоятельный анализ памятников письменности может позволить извлечь из них сведения о языке даже очень древнего периода, источниками от которого мы уже не располагаем.

Рассматривать язык через призму его истории предлагали также и советские методисты. В частности, М. Т. Баранов, который принцип историзма относит к общеметодическим принципам изучения разделов науки о языке. Он даёт ему следующее определение: «учёт исторических изменений, которые в той или иной форме сохранились в современном литературном языке» [21, с. 138]. М. Т. Баранов считает, что «исторические пояснения, которые учитель даёт обучающимся в процессе изучения языка, формируют научный взгляд на язык, способствуют лучшему осознанию сущности языковых явлений» [21, с. 138].

А. В. Текучёв говорил о необходимости изучения лексики на уроках русского языка с учётом принципа историзма, отмечая следующее: «Для понимания сущности лексических понятий, связанных с происхождением и развитием словарного состава языка, необходимо опираться на соотношение жизни (истории) слова в языке и истории народа, так как заимствованные слова, устаревшие и новые слова тесно связаны с общественным, экономическим, военным и культурным развитием народа: исторические изменения в жизни народа находят свое отражение в языке, в который либо входят новые слова (неологизмы), либо уходят из употребления устаревшие слова (архаизмы)» [23, с. 80].

В. И. Литневская и В. А. Багрянцева, говоря о принципе историзма, используют понятие-эквивалент – принцип различения синхронии и диахронии. Они отмечают его актуальность, которая обусловлена тем, что «программы по

русскому языку ориентированы на изучение современного литературного языка и практически не включают материал по истории языка, в то время как обучающиеся должны понимать, что развитие языка представляет собой процесс, в ходе которого язык существенно изменяется: устаревают одни слова и появляются другие, распадаются связи между значениями многозначного слова и формируются омонимы, слова могут менять свою морфемную структуру из-за утраты их производящих и т.д.» [20, с.43].

Резюмируя всё вышесказанное, можно утверждать, что принцип историзма лежит в основе исторического подхода к обучению русскому языку, который предполагает целесообразный отбор и умелое использование учителем-словесником в своей практике материала, связанного с фактами истории языка.

## **2 МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО КОММЕНТАРИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

### **2.1 Анализ учебных программ на предмет учёта принципа историзма**

Современное состояние проблемы исторического изучения русского языка в значительной степени определяется содержанием действующих программ и учебников по русскому языку. В связи с этим целесообразно проанализировать учебные программы на предмет возможности обеспечить обучение русскому языку с учётом принципа историзма.

Любая предметная программа начинается с пояснительной записки, которая определяет стратегию и тактику преподавания, поэтому логично начать содержательный анализ с неё. Обратимся к действующим программам по русскому языку для 5-9 классов. На сегодняшний день самыми известными и востребованными из них являются программы под авторством:

- 1) М. М. Разумовской, С. И. Львовой, В. И. Капинос, В. В. Львова, Г. А. Богдановой;
- 2) М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской, Н. А. Шанского, Л. А. Тростенцовой, А. Д. Дейкиной;
- 3) В. В. Бабайцевой, А. П. Еремеевой, А. Ю. Купаловой, Г. К. Лидман-Орловой, С. Н. Молодцовой, Е. И. Никитиной, Т. М. Пахновой, С. Н. Пименовой, Ю. С. Пичуговой, Л. Ф. Талалаевой, Л. Д. Чесноковой.

Содержание программы по русскому языку под авторством М. М. Разумовской, С. И. Львовой, В. И. Капинос и др. нацелено на то, чтобы обучающиеся осознали родной язык как средство приобщения к духовному богатству русской культуры и литературы, как основной канал социализации и самореализации личности, развития способности к самостоятельному усвоению новых знаний и умений [25, с. 5].

Авторы данной программы придерживаются компетентностного подхода, который предполагает формирование и развитие коммуникативной, языковой, языковедческой и культурологической компетенций. В соответствии с этим усиливается речевая направленность курса [25, с. 6].

Кроме того, программа нацеливает на усиление семантического аспекта в процессе языкового развития обучающихся, что проявляется в отведении особого места морфемной семантике, во внимании к внутренней форме слова [25, с. 8]. Это, в свою очередь, является ценным и продуктивным с точки зрения принципа историзма.

Коллектив авторов следующей программы по русскому языку (М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. А. Шанский и др.) своей целью ставит формирование у обучающихся языковой, коммуникативной и лингвистической компетенции [37, с. 3].

Косвенное проявление принципа историзма в данной программе мы можем увидеть, обратив внимание на определение одной из компетенций: «Лингвистическая компетенция – это знания обучающихся о самой науке «Русский язык», её разделах, целях научного изучения языка, элементарные сведения о её методах, этапах развития, о выдающихся учёных, сделавших открытия в изучении родного языка» [37, с. 4].

Необходимо отметить, что обращение обучающихся к этимологии слова рассматривается авторами как один из приёмов словарно-лексической работы, следовательно, нельзя говорить о системности, так как «единичные обращения школьников к этимологическому анализу слова не формируют устойчивого навыка поиска «первообраза» слова, а, значит, лишают учащихся возможности на основе мотивированного значения слова составить его «портрет», увидеть суть слова, скрытую за его современным обликом» [11, с. 59]. В связи с этим слова, сложные в этимологическом плане, переходят в разряд словарных, что, например, не способствует развитию орфографической зоркости обучающихся.

Несмотря на то что авторы вышеуказанной программы в некоторой степени вводят в систему школьного курса сведения об истории русского



языка, использование этих сведений ограничивается лишь работой над лексическим значением слова, обращения к его этимологии и исторического комментарием пассивной лексики русского языка.

В программе под ред. В. В. Бабайцевой принцип историзма реализуется через требования к формированию у обучающихся языковедческой и культуроведческой компетенций.

По мнению авторов, языковедческая компетенция предполагает овладение обучающимися знаниями об устройстве языка, о его развитии и функционировании; освоение основных норм русского литературного языка; умение пользоваться различными видами лингвистических словарей (в том числе фразеологический, этимологический словари). [33, с. 5]. Культуроведческая компетенция формируется через осознание обучающимися языка как формы выражения национальной культуры, через взаимосвязь языка и истории народа.

В программе ставится задача по развитию у обучающихся не только активного словарного запаса, но и пассивного, который, как известно, включает в себя устаревшую лексику: архаизмы, историзмы.

Интересно то, что, хотя авторы и заявляют о необходимости формирования у обучающихся представлений о языке как о развивающейся системе, такой вид анализа, как этимологический, не вошел в список требований к метапредметным результатам. Это позволяет нам сделать вывод о том, что этимологический анализ, по мнению авторов, не является принципиально важным с точки зрения практической направленности.

В 2017 году была разработана альтернативная учебная программа под авторством И. Н. Политовой к линии учебно-методического комплекса под ред. В. В. Бабайцевой. Данная программа нам интересна тем, что в пояснительной записке в числе принципов, которые определяют её построение и содержание, указан принцип историзма, который позволяет:

- 1) связать  
прошлое с настоящим;

- 2) показать  
связь истории языка с историей общества (например, при изучении фразеологии, лексики);
- 3) показать  
источники обогащения словарного состава, причины этого явления;
- 4) ВЫЯСНИТЬ  
причины богатейшей русской синонимии;
- 5) объяснить  
многие фонетические явления (наличие беглых гласных, исторические и позиционные чередования звуков, правописание слов с шипящими и т. д.). [29, с. 6].

Большое значение автор вышеуказанной программы придаёт тому, что «исторические сведения вызывают интерес обучающихся к изучению языка, облегчают усвоение его законов» [29, с. 6]. Здесь необходимо отметить, что понятие «интерес» в методике имеет следующее определение: «эмоциональное отношение учащихся к предмету, которое вызывает у детей желание познать изучаемое и стимулирует увлечение этим предметом» [5, с. 4].

Некоторые общеобразовательные учреждения в процессе обучения придерживаются содержания других рабочих программ. В связи с этим целесообразно сказать и о них.

В рабочей программе под редакцией Е. Я. Шмелёвой можно увидеть косвенное проявление принципа историзма. Она нацелена на «воспитание бережного отношения к русскому языку как одной из основных культурно значимых ценностей российского народа» [30, с. 5] и предполагает не только получение учащимися необходимых знаний, умений и навыков в области русского языка, но и углубление представлений о нём как национально-культурном феномене [30, с. 6].

В числе задач данной программы, которые можно связать с принципом историзма, видим:

- 1) «формирование у учащихся ценностного отношения к языку как хранителю культуры, как государственному языку Российской Федерации, как языку межнационального общения»;
- 2) «усвоение знаний о русском языке как развивающейся системе, их углубление и систематизация» [30, с.7].

Также необходимо отметить, что в содержании этой учебной программы имеется блок «Выпускник получит возможность научиться», где отражены дополнительные предметные результаты, предполагающие расширение и углубление базового учебного материала. С точки зрения принципа историзма к ним могут быть отнесены следующие:

- 1) извлечение необходимой информации из морфемных, словообразовательных и этимологических словарей и справочников [30, с. 27];
- 2) руководство этимологической справкой с целью объяснить правописание или лексическое значение слова [30, с. 27];
- 3) характеристика на отдельных примерах взаимосвязи языка, культуры и истории народа – носителя языка [30, с. 31].

Учебная программа Л. В. Кибиревой ничем принципиально новым не отличается от программ, о которых говорилось ранее: содержание курса русского языка направлено на реализацию компетентного подхода. Языковедческая компетенция предполагает овладение основами науки о русском языке, сведениями о языке, как развивающейся системе, культуроведческая – осознание языка как формы выражения национальной культуры, понимание взаимосвязи языка и истории народа. [24, с. 4].

Таким образом, несмотря на то что принцип историзма в той или иной степени учитывается во всех выше указанных нами учебных программах, напрямую он заявлен только в программе И. Н. Политовой. Это, в свою очередь, позволяет нам утверждать, что в настоящее время собственно исторический подход к изучению русского языка в школе отсутствует, наблюдаются лишь отдельные, фрагментарные тенденции.

## 2.2 Исторический комментарий как приём обучения русскому языку

На основе принципа историзма строятся различные области наук или их отдельные аспекты. Если рассматривать языкознание, то данный принцип является базовым для таких дисциплин, как: историческая грамматика, сравнительное языкознание, методика обучения русскому языку. Методика преподавания русского языка, в свою очередь, располагает разветвлённым аппаратом специальных методов и приёмов обучения, к числу которых можно отнести исторический комментарий.

Подходы к определению собственно понятия «исторический комментарий» неоднозначны. Проанализируем некоторые из них.

В первую очередь необходимо обратиться к работе методистов-языковедов В. В. Иванова и З. А. Потихи, которые явились первыми, кто подробно и системно рассмотрел этот приём в контексте изучения русского языка в школьном курсе.

По их мнению, исторические экскурсы предоставляют учащимся возможность сознательного восприятия и усвоения учебного материала и показывают, что современные языковые нормы, как правило, – это результат преобразований того, что когда-то уже было создано в древнерусском языке [13, с. 4].

В своём пособии «Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в школе» авторы обращают внимание читателя на то, что ссылаться при историческом комментарии следует исключительно на язык древнерусский, так как старославянский – это язык богослужений, язык сакральный, и в повседневной жизни его никто не использовал.

Исторический комментарий как приём обучения русскому языку требует чёткого алгоритма действий, поэтому при подготовке к уроку учителю важно обратить внимание на следующие моменты:

- 1) с какими историческими явлениями на уровне языка пересекается та или иная тема урока;

2) какие исторические сведения о языке будут уместными с точки зрения возраста учащихся и уровня их способностей и знаний;

3) какие комментарии вызовут у школьников интерес к изучению русского языка;

4) как конкретная историческая справка может быть полезна, эффективна в плане понимания, запоминания того или иного учебного материала, т.е. как при помощи неё можно облегчить усвоение темы, правила и т.д.

Н. Н. Белоконева определяет исторический комментарий как приём, который даёт возможность обучающимся «понять историческую обусловленность всех элементов системы, которую мы называем современным русским литературным языком» [1, с. 86]

Методисты О. Г. Каменская и Э. К. Мустафина в статье «Древнерусский текст на уроках русского языка» рассматривают исторический комментарий как «средство реализации диахронического аспекта в обучении школьников русскому языку» [14, с. 7]. По их мнению, этот приём является неотъемлемой составляющей обучения русскому языку в условиях переориентации современного образования «со знаниевой парадигмы на компетентностную и культуросообразную» [14, с. 7].

С точки зрения О. Н. Зайцевой, исторический комментарий как ряд пояснительных замечаний, затрагивающих факты истории языка, влияет на уровень общей грамотности обучающихся, способствует развитию у них языкового чутья. Она пишет: «Рассмотрение языка как «средства хранения и усвоения знаний, средоточия духовной культуры народа, основной формы проявления национального и личностного самосознания» открывает широкие возможности для изучения «жизни языка» в его индивидуальных и онтологических проявлениях, то есть закладывает принципы изучения языка на исторической основе» [12, с. 6].

В настоящей работе мы попытались выделить внутри приёма исторического комментария виды комментариев, которые представлены в таблице 1. Основанием для этой классификации послужили разделы и уровни

русского языка. Каждый тип исторического комментария имеет под собой конкретную цель и пример.

Таблица 1 – Виды исторических комментариев

Вид комментария	Цель (-и)	Пример (-ы)
Историко-этимологический	<ul style="list-style-type: none"> <li>- объяснить правописание;</li> <li>- способствовать расширению кругозора учащихся;</li> <li>- объяснить причину изменения значения слова;</li> <li>- способствовать формированию и развитию филологического мышления;</li> <li>- вызвать интерес к изучению русского языка.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- правописание слова <i>медведь</i> (образовано от <i>medv</i> в значении 'мёд' и <i>ed</i> в значении 'есть');</li> <li>- значение существительного <i>гостинец</i> (первоначально в значении 'большая дорога, по которой ездят купцы', далее – 'подарок или деньги, подаренные гостем хозяину');</li> <li>- история появления слова <i>завтрак</i> (произошло в результате сращения <i>за</i> и <i>утро</i> с последующим изменением безударного гласного [у] в согласный [в]; буквально 'время, следующее за утром').</li> </ul>
Историко-культурный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- показать взаимосвязь между языком и культурой;</li> <li>- способствовать расширению кругозора;</li> <li>- воспитывать интерес к изучению русского языка.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- история появления русских фамилий;</li> <li>- история появления безличных глаголов по типу <i>вечереет</i>, <i>лихорадит</i> и т.д.;</li> <li>- история возникновения славянской азбуки.</li> </ul>
Историко-фонетический	<ul style="list-style-type: none"> <li>- способствовать формированию и развитию филологического мышления;</li> <li>- объяснить некоторые особенности современной фонетической системы;</li> <li>- объяснить правописание;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- история сверхкратких звуков [ъ] и [ь] («ер» и «ерь»), которые в современном русском алфавите сохранились как графемы «твёрдый знак» и «мягкий знак»;</li> <li>- история появления в русском алфавите буквы «ё».</li> </ul>

	- воспитывать интерес к изучению русского языка.	
--	--	--

Продолжение таблицы 1

Историко-графический	<ul style="list-style-type: none"> <li>- способствовать углублению знаний;</li> <li>- воспитывать интерес к изучению предмета;</li> <li>- объяснить современную систему графики.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- история появления знаков препинания (точка, запятая, вопросительный знак, восклицательный знак);</li> <li>- история «зеркального» вопросительного знака (использовался некоторое время для обозначения на письме риторического вопроса).</li> </ul>
Историко-морфологический	<ul style="list-style-type: none"> <li>- способствовать осознанному усвоению учащимися теоретического материала;</li> <li>- способствовать развитию критического мышления;</li> <li>- способствовать углублению знаний;</li> <li>- объяснить правописание.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- изменение рода у существительных <i>лебедь, портфель, тополь, зала</i> и т.д.;</li> <li>- история появления формы числительного <i>сорок</i>;</li> <li>- история времени глагола (в частности такой формы, как плюсквамперфект);</li> <li>- объяснить наличие в русском языке разноспрягаемых глаголов <i>бежать</i> и <i>хотеть</i>;</li> <li>- написание удвоенной «нн» у числительного <i>одинадцать</i> (произошло вследствие слияния <i>один + на + десятё</i>);</li> <li>- объяснить причину супплетивизма местоимений 3 лица (<i>он, она, оно</i>).</li> </ul>
Историко-синтаксический	<ul style="list-style-type: none"> <li>- объяснить некоторые особенности современного синтаксиса;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- объяснить наличие в некоторых предложениях</li> </ul>



	- способствовать углублению знаний; - воспитывать интерес к изучению предмету.	древнерусских глагольных связок <i>есть</i> и <i>суть</i> .
--	--	--

Таким образом, несмотря на то, что целевые границы приёма исторического комментария методистами определяются по-разному, в целом суть его состоит в отборе и фрагментарном использовании учителем на уроках фактов из истории языка, с помощью которых можно объяснить современные языковые явления. Данный приём является средством формирования у обучающихся учебно-языковых и правописных умений и навыков, способствует повышению их общего образовательного и культурного уровней.

### **2.3 Методические рекомендации по использованию приёма исторического комментария при изучении фонетики**

При изучении фонетики в 5 классе обучающиеся могут встретить такие языковые явления, существование которых можно объяснить только при помощи исторических справок, так как фонетическая система современного русского языка во многом отличается от звуковой системы древнерусского языка. Кроме того, исторический комментарий способствует расширению кругозора учащихся и является способом развития у них критического мышления.

В настоящей работе мы постарались отобрать те комментарии, которые будут уместными при изучении некоторых тем данного раздела русского языка.

1) Звуки и буквы. В рамках повторения материала начальной школы будет уместным сообщить обучающимся следующий интересный факт: древнерусскому языку не были свойственны звуки [ф] и [ф’], которые на сегодняшний день считаются привычными, поэтому, когда в древнерусский язык приходили слова из греческого языка, звук [ф] заменялся на [п] (например, *Stefanos* изменился на *Степанъ*).

Подкрепляя эту информацию конкретными примерами из этимологического словаря, учитель обратит внимание учащихся на то, что слова с данными звуками, как правило, являются заимствованными из европейских языков. Более того, некоторые из них включены в терминологию различных наук (например, *атмосфера, фактура, рельеф, фольклор, графика* и т.д.).

Наконец, с помощью этого комментария можно объяснить отсутствие слов с буквой «ф» в ряде стихотворений известных русских поэтов (Пушкин, Лермонтов, Некрасов и др.).

Вспоминая материал, связанный с йотированными гласными, учитель может рассказать учащимся историю появления в русском языке буквы «ё». Впервые активно использовать её стал отечественный писатель Н.М. Кармазин в слове *слёзы*. Его современница, княгиня Екатерина Дашкова, которая возглавляла Императорскую академию наук, предложила на законодательном уровне включить эту букву в алфавит. Однако только лишь спустя двенадцать лет «ё» была впервые употреблена в печати.

2) Звуковой состав слова и транскрипция. При изучении данной темы необходимо обратить внимание обучающихся на характерную звуковую особенность современного русского языка – полногласие (сочетания *оло/ело, оро/ере*), которое возникло вследствие адаптации слов старославянского происхождения с неполногласными сочетаниями (*ла, ра, ре*) к древнерусскому языку.

При помощи этой короткой справки можно создать проблемную ситуацию: попросить учащихся сравнить пары слов и сделать вывод об особенностях их употребления (ср. *голова, город, ворота, борода, дерево – глава, град, врата, брада, древо*). Это поможет им понять, что словам старославянского происхождения в большинстве случаев присущ более книжный, возвышенный тон, соответственно, чаще всего их можно встретить в поэзии:

*Толпа наездников молодых*

*В дубраве едет молчаливой,  
Дрожат и пышут кони их,  
Главой трясут нетерпеливой [26].*

По возможности учителю необходимо сказать и о том, что некоторые слова с неполногласием полностью вытеснили когда-то существовавшие полногласные формы (ср. *время – веремя, враг – ворог, сладкий – солодкий, храбрый – хоробрый*).

Знакомство с явлениями полногласия и неполногласия помимо всего прочего способствует повышению уровня орфографической грамотности: владея информацией о том, что слова типа *короткий, волочить, наволочка, проволока* относятся к словам с полногласным сочетанием, обучающиеся легко усвоят их правильное написание.

3) Слог и ударение. Небезынтересными для учащихся станут сведения о том, что знаменательные слова, состоящие только из одного слога, свойственны именно современному русскому языку. Объясняя, с чем связан этот факт, учитель обращается к фонетическому строю древнерусского языка, сообщая о двух ранее существовавших особых звуках: [ъ] («ер») и [ь] («ерь»), которые обозначали краткие, ослабленные звуки, близкие к [o] и [e]. Как и все гласные, эти звуки могли занимать сильную и слабую позицию. Слабая позиция была присуща только тогда, когда они стояли в конце слова (например, *сънь, дьнь*).

Около XII-XIII вв. [ъ] и [ь], стоящие в слабой позиции, исчезли, соответственно все слова с этими звуками на конце изменили слоговую структуру и те, которые были двухсложными, стали односложными (ср. *домъ – дом*).

Упоминая падение редуцированных, учитель должен обратить внимание обучающихся на то, что в современном русском языке бывшие «ер» и «ерь» сохранились как графемы: твёрдый знак и мягкий знак, которые не обозначают самостоятельных звуков.

Обобщая всё вышеизложенное, можно утверждать, что комментарии на уровне фонетики способствуют формированию у учащихся филологического мышления, умения смотреть на слово с учётом его фонетико-фонематических особенностей.

#### **2.4 Методические рекомендации по использованию приёма исторического комментария при изучении морфологии**

Морфологическая система современного русского языка сложилась в результате длительного исторического развития, поэтому многие лингвистические явления могут быть понятны только при условии учёта исторических процессов в развитии форм словоизменения древнерусского языка.

Главная задача учителя русского языка в 5 классе – сформировать у обучающихся базу знаний по трём частям речи: имя существительное, имя прилагательное, глагол. В силу того, что система форм этих частей речи является результатом преобразования форм древнерусского языка, историческое комментирование является необходимым элементом при их изучении. Обратимся к конкретным темам, в рамках которых можно использовать данный приём.

##### **Имя существительное**

1) Разряды имён существительных по значению. При изучении собственных и нарицательных существительных можно обратить внимание обучающихся на такой раздел науки о языке, как ономастика, который занимается изучением имён собственных, рассматривает историю их возникновения. Внутри ономастики, в свою очередь, принято выделять такие направления, как антропонимика (наука о человеческих именах) и топонимика (наука о названиях географических объектов).

Учитель может рассказать, что трёхчленное именование людей (имя, фамилия, отчество) является отличительной чертой именно современного

русского языка. Эта традиция была введена в Петровскую эпоху (достаточно обратить внимание на имена великих русских князей, царей и императоров: Владимир I, Иван IV, Петр I, Романов Николай Павлович и др.). Кроме того, имеет смысл порекомендовать обучающимся книгу Л.В. Успенского «Ты и твоё имя» и Е.Н. Поляковой «Из истории русских имён и фамилий».

Особого комментария заслуживают русские фамилии, история которых начинается со знатных родов (князья, бояре, дворяне). В отличие от знати, основная часть населения – ремесленники и крестьяне – получила фамилии только в XVIII-XIX вв. До этого времени преимущественно использовались (даже в официальных документах) различные прозвища на основании рода занятия, профессии, особенностей поведения и т.д. (например, *Данило Сопля, крестьянин*).

Затрагивая историю русских фамилий, можно навести учащихся на мысль о том, что имена собственные в большинстве случаев образовались от нарицательных имён существительных (например, *кузнец – Кузнецов, гончар – Гончаров* и др.) Гораздо реже наблюдается переход имён собственных в разряд нарицательных (например, англ. *Patrick Houlihan* – русс. *хулиган*).

Говоря о топонимике, необходимо отметить, что все наименования существующих географических объектов так или иначе указывают на их свойства (например, *река Белая, море Северное, город Владикавказ*). Однако не всегда можно сразу сделать однозначный вывод о происхождении того или иного названия географического объекта, так как судьба некоторых топонимов связана непосредственно с историей языка. Немаловажно и то, что многие из них перешли в разряд нарицательных имён существительных (например, *Панама – панاما* в значении 'головной убор', *Мадаполам – мадаполам* в значении 'ткань' и т.д.).

2) Одушевлённые и неодушевлённые существительные. В рамках этой темы рекомендуется идти по индуктивному пути комментирования – следовать от частных фактов и закономерностей к общим положениям.

Учителю необходимо акцентировать внимание обучающихся на том, что в современном русском языке наблюдаются различные отношения между падежными формами данной части речи, однако существует следующая закономерность: в одних случаях прослеживается совпадение форм именительного и винительного падежей, в других – родительного и винительного. Сравните:

И. п.	<i>стол</i> □	<i>отец</i>
Р. п.	<i>стола</i>	<i>отца</i> □
В. п.	<i>стол</i> □	<i>отца</i> □

Отвечая на вопрос, с чем связано это языковое явление, учитель объяснит учащимся, что по мере развития языка появилась потребность отличать субъект действия от его объекта, т.е. отличать деятеля от предмета (в широком смысле), на который направлено то или иное действие. Например, *Я вижу дерево* – субъект и объект действия здесь чётко различались, однако в предложении *Отец видит сын* (в древнерусском понимании) этой ясности не было, так как лексемой-активом могло быть как слово *отец*, так и слово *сын*. Следовательно, необходимо было найти средство, с помощью которого можно было разграничивать именительный и винительный падежи, чтобы формально обозначить субъект и объект действия. Этим средством стала форма родительного падежа в значении винительного. Именно так в русском языке появилась одна из самых поздних категорий – категория одушевлённости.

В женском и среднем роде потребности разграничивать субъект и объект действия не было. По этой причине значение одушевлённости/неодушевлённости у этих существительных проверяется через постановку их в форму множественного числа, в которой, как известно, родовые различия стираются. Отсутствие необходимости различать субъект и объект в женском роде объясняется тем, что женщина сама по себе в то время не являлась полноценной личностью. К среднему же роду, как правило, относились предметы, не лица. Однако возникнув, значения категории

одушевлённости/неодушевлённости стали присущи и существительным женского и среднего рода.

После краткого экскурса с историей языка учитель обязан дать учащимся чёткое понимание того, что одушевлённость и неодушевлённость как явление грамматического порядка не должна восприниматься буквально (живой – неживой как отражение характеристики предмета), так как проявляется она через совпадение конкретных падежных форм: Р. п. = В. п. – одушевленный, И. п. = В. п. – неодушевлённый. Для того чтобы учащиеся лучше уяснили новую для них информацию, достаточно изменить по падежам слова *покойник*, *мертвец*, *куклы*:

И. п.	<i>мертвец</i> □	<i>покойник</i> □	<i>кукл</i> ь□
Р. п.	<i>мертвец</i> а□	<i>покойник</i> а□	кукол□
В. п.	<i>мертвец</i> а□	<i>покойник</i> а□	кукол□

Из этого примера видно, что данные существительные являются одушевленными, хотя предметы (денотаты), обозначенные ими в буквальном понимании к этому значению отнести нельзя.

3) Род имён существительных. В современном русском языке сохранилась древнерусская система распределения существительных по трём родам: женскому, мужскому и среднему. Исторического комментария будет требовать лишь тот факт, что в некоторых случаях произошло перераспределение: слова женского рода стали относиться к мужскому, слова мужского рода – к женскому (например, *тополь*, *лебедь*, *гусь*, *перстень*, *портфель* в древнерусском языке были существительными женского рода, а *печать*, *гортань*, *степень* – мужского). Старые родовые формы можно часто встретить в произведениях русских писателей. Например, «*Правитель канцелярии с портфелем ждёт у дверей кабинета; исправник бросает тоскливые взоры на эту портфель*» [6]. Или:

*Глядь, поверх текучих вод*

*Лебедь белая плывёт* [28].

4) Число – непостоянный признак имён существительных. Современному русскому языку известны две формы числа: единственная и множественная. Учитель может рассказать учащимся о том, что в древнерусском языке существовала ещё одна форма – двойственная, которая проявлялась тогда, когда существительные употреблялись в сочетании с числительными *два, две*, или, когда речь шла о парных или двух предметах. Таким образом, ранее в языке существовали способы грамматического выражения единичности, двойственности и множественности. Приблизительно в XVIII в. двойственное число было утрачено, однако современная морфология обнаруживает ряд явлений, которые могут быть объяснены только с учётом этой формы.

Занимательной и полезной будет информация о причине наличия в некоторых словах элемента *дву-* (например, *двудольный, двубортный* и т.д.), который по своему происхождению является бывшей формой родительного-предложного падежа (форма двойственного числа) числительного *два*. Более старую форму этих падежей отражает прилагательное *двоюродный*. По аналогии *двою-* в русском языке возникло *трою-* (например, *троюродная сестра*).

Несмотря на то что данный комментарий выходит за рамки изучения имени существительного, он основан на истории форм непосредственно этой части речи.

5) Падеж – непостоянный признак имён существительных. Падежная парадигма современного русского языка насчитывает шесть грамматических форм, однако учителю русского языка необходимо учитывать, что при знакомстве с некоторыми произведениями отечественных писателей обучающиеся могут встретить ещё одну форму ранее существовавшего падежа – звательную (вокатив), которая использовалась в качестве обращения: *Братья и дружина! Лучшие в битве пасть, чем в полон сдаться!* [39].

Используя заранее отобранные примеры из художественной литературы, учитель может создать проблемную ситуацию: попросить учащихся найти те



существительные, которые, по их мнению, стоят в форме звательного падежа, подумать, в каких случаях использовалась данная форма и постараться ответить на вопрос, почему этот падеж вошёл в историю языка как звательный.

### Имя прилагательное

1) Разряды имён прилагательных по значению. Исторической справки требует морфемный состав притяжательного разряда имени прилагательного, так как учащиеся допускают типичную ошибку: не различают суффикс *-ий*-притяжательных прилагательных и окончание ий качественных и относительных прилагательных. Для того чтобы предупредить ошибки подобного рода, рекомендуется разобрать по составу прилагательные всех трёх разрядов, оканчивающиеся на *-ий*, в двух падежах: именительном и родительном. В ходе морфемного разбора учитель расскажет обучающимся о древнерусском суффиксе *-j'*, который свойственен только притяжательным прилагательным. Чтобы его увидеть, необходимо отразить в транскрипции йотированный звук. Сравните:

	Притяжательное	Качественное	Относительное
И. п.	<i>лис-ий</i>	<i>тих<span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">ий</span></i>	<i>осенн<span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">ий</span></i>
Р. п.	<i>лись&lt;j'э&gt;го</i>	<i>тих<span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">ого</span></i>	<i>осенн<span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">его</span></i>

2) Полные и краткие прилагательные. Изучив теоретический материал, учащиеся узнают, что качественные имена прилагательные могут выступать в двух формах: полной и краткой (ср. *печальная* – *печальна*), при этом каждой из них отведена отдельная синтаксическая роль. Так, полные прилагательные в предложении выполняют функцию определения, а краткие – функцию сказуемого.

Учитель на данном этапе может выстроить с обучающимися диалог, используя следующие вопросы:

1. Какие формы появились раньше: краткие или полные? Почему вы так считаете?

2. Могут ли краткие и полные прилагательные выполнять нетипичные для них синтаксические функции? Приведите примеры.

После этого необходимо обратиться к истории языка, рассказав, что краткие формы являются более ранними. Полные же прилагательные образовались от кратких путём присоединения к ним падежных форм древнерусских указательных местоимений *и* (м. р.), *я* (ж. р.), *е* (ср. р.).

В древнерусском языке и краткие, и полные прилагательные могли употребляться в роли определений, о чём свидетельствуют перешедшие в современный русский язык следующие речевые конструкции: *на босу ногу*, *от мала до велика*, *среди беда дня* и т.д. Однако роль сказуемого отводилась исключительно кратким формам, полные прилагательные стали выполнять эту функцию только после XV в.

Обучающиеся могут задаться вопросом: для чего нужно было создавать две формы прилагательных, если обе они на тот момент выполняли свою основную задачу – обозначали признак предмета, определяли его? Учитель объяснит, что наличие двух форм обусловлено потребностью разграничивать так называемые общие и конкретные существительные (не путать с собственностью и нарицательностью). Краткие формы употреблялись при неизвестных, неопределённых существительных, полные – при конкретных. Например, в словосочетании *добра сестра* признак «добрая» относится ко всем сёстрам в принципе, а в словосочетании *добрая сестра* речь уже идёт о какой-то одной, конкретной сестре.

3) Степени сравнения прилагательных. Доступными для понимания учащихся будут исторические сведения, касающиеся превосходной степени имени прилагательного. Учитель может сообщить следующий интересный факт: суффиксы *-ейш-* и *-айш-*, посредством которых образуется данная форма, по происхождению являются суффиксами сравнительной степени. Как доказательство можно привести пример из художественных произведений отечественных писателей XVIII – XIX вв. Например, у Гомера в переводе В.А. Жуковского: *Огромнейший первого камень схватил* [8].

Глагол

1) Неопределённая форма глагола. Известно, что инфинитив в современном русском языке оканчивается на *-ть* (например, *писать, хотеть, думать*) и *-ти* (под ударением) (например, *нести, везти, идти*).

Для учащихся станет ценной и интересной информация о том, что окончание *-ть* появилось не сразу: ранее все глаголы в форме инфинитива оканчивались исключительно на *-ти* (например, *писати, хотети, думати* и т.д.). Причём эта флексия могла присоединяться либо непосредственно к корню слова, либо при помощи суффиксов *-а-* (*-я-*), *-е-*, *-и-*, *-ну-* (ср. *нести, пити, шити, зевати, смотрети, курити*). Форма на *-ть* стала использоваться после исчезновения безударного звука [и] на конце, который и послужил средством смягчения конечного согласного [т'] (ср. *решати – решать*).

Здесь же необходимо обратить внимание обучающихся на особые формы инфинитива, имеющие нетипичный формант *-чь*, появившийся вследствие исчезновения конечного безударного у древнерусской флексии *-чи*, которая возникала в том случае, если основа слова оканчивалась на заднеязычные [к] и [г] (например, *пек-ти, берег-ти*). Так как сочетания [кт] и [гт] не были свойственны славянским языкам, на их месте появился звук [ч']. Так в русский язык вошли глаголы *печь, беречь, лечь* и др. Между тем, формы на *-чи* можно встретить в некоторых произведениях художественной литературы. Например, у Крылова: *Беда, коль пироги начнёт печи сапожник* [16].

При помощи истории появления окончания *-чь* можно объяснить учащимся явление омонимии между инфинитивом и некоторыми формами существительных:

Инфинитив	Существительное
<i>течь</i>	<i>течь</i> (ж. р., ед. ч, И. п.)
<i>печь</i>	<i>печь</i> (ж. р., ед. ч., И. п.)
<i>знать</i>	<i>знать</i> (ж. р., ед. ч., И. п.)

2) Спряжение глаголов. В процессе изучения этой темы учителю необходимо прокомментировать такое явление, как разноспрягаемость. В

русском языке имеется всего два глагола, которые в одних формах изменяются по типу I спряжения, а в других – по типу II спряжения:

	1 л.	2 л.	3 л.
Ед. ч.	хочу	хочешь	хочет
Мн. ч.	хотим	хотите	хотят
Ед. ч.	бежу	бежишь	бежит
Мн. ч.	бежим	бежите	бегут

Говоря о глаголе *хотеть*, важно сообщить учащимся, что в древнерусскую эпоху существовало два пути его спряжения: *хочу, хочешь, хочет, хотим, хотите, хотят* (I спр.) и *хочу, хотишь, хотит, хотим, хотите, хотят* (II спр.). В результате объединения двух форм и появилось современное спряжение этого глагола. Нет необходимости требовать от обучающихся запомнить все эти архаичные формы, достаточно просто дать им понять причину наличия в языке такого явления.

Глагол же *бежать* раньше имел две действующие формы: *бежати* и *бечи*. Первая изменялась по типу *кричать*, а вторая – по типу *печь*. В процессе развития языка эти формы унифицировались, что привело к разноспрягаемости.

3) Время – постоянный морфологический признак глагола. В школе данная категория рассматривается только с учётом её современного состояния (простое, настоящее и будущее время), однако учащиеся должны понимать, что в определённый период развития русского языка система времён была более сложной, следовательно, то, что мы имеем сейчас – результат преобразований того, что было раньше. Не следует перегружать обучающихся информацией о том, какие конкретно формы было принято выделять. Достаточно ограничиться сведениями, касающимися прошедшего времени.

Рекомендуется обратить внимание учащихся на такие языковые конструкции разговорного характера, как: *пошёл было, купила было, сказала было* и т.д. Далее можно спросить, к какому времени они отнесут эти

сочетания. После этого учитель расскажет, что в древнерусском языке существовало так называемое давнопрошедшее время (плюсквамперфект). Эта форма использовалась для обозначения начавшегося, но не завершившегося действия. Её можно встретить, например, в басне И.А. Крылова «Ворона и лисица»:

*Позавтракать было совсем уж собралась,  
Да призадумалась, а сыр во рту держала [16].*

4) Безличные глаголы. В процессе изучения данной темы обучающиеся познакомятся с рядом особых глаголов, которые обозначают бессубъектные действия или состояния и употребляются только в какой-то одной конкретной, застывшей форме (например, *смеркается, холодает, нездоровится*).

Здесь уместен историко-культурный комментарий, который примерно может выглядеть следующим образом: «На протяжении долгого периода русский человек, как известно, отводил особую роль сверхъестественным силам. Сохранилось множество исторических сведений о разного рода культах и ритуалах. Более того, многие обряды являются неотъемлемой составляющей современной жизни (свадебный обряд, похоронный обряд и т.д.). Древние люди считали, что состояние природы или человека зависит исключительно от воли высших сил, поэтому при таких глаголах подлежащее употребляться не могло. Именно в таком виде эти глагольные формы вошли в современный русский язык и закрепились в нём.»

В 6 классе изучаются следующие части речи: причастие, деепричастие, местоимение и имя числительное. Рассмотрим темы, на которых рекомендуется использовать приём исторического комментирования.

### Причастие

1) Краткие страдательные причастия. В ходе изучения данной темы у обучающихся может возникнуть закономерный вопрос: почему способностью принимать краткую форму обладают только страдательные причастия? Для

того чтобы грамотно ответить на него, учителю необходимо иметь определённую базу знаний по истории языка.

Так учитель расскажет учащимся, что в древнерусском языке действительные причастия тоже могли употребляться в кратких формах, которые образовывались посредством присоединения к основе слова суффиксов *-уч (-юч)* (для I спр.) и *-ач (-яч)* (для II спр.). Некоторые слова с устаревшими суффиксами до сих пор используются нами в разговорной речи (например, *жить припеваючи, работать играючи*). Встречая в текстах причастия, оканчивающиеся на *-учи (-ючи), -ачи (-ячи)*, учащиеся будут верно определять, к какой части речи принадлежат эти слова.

Наконец, учитель должен сказать и о том, что с помощью суффиксов *-уч (-юч)* и *-ач (-яч)* раньше образовывались и полные причастия (т.е. суффиксы были общими для обеих форм: краткой и полной), которые в современном русском языке относятся к прилагательным, так как утратили свой временной признак (например, *дремучий лес, летучая мышь, горючие вещества* и т.д.).

#### Деепричастие

1) Деепричастие как форма глагола. При изучении деепричастия главным образом рекомендуется объяснить обучающимся этимологию самого термина, который возник посредством соединения двух слов: *дее* (в значении 'делать') и *причастие* (в значении 'причастность'). Так учащимся станет понятно, что данная часть речи имеет отношение к действию.

Далее рекомендуется рассказать обучающимся, как деепричастие (одна из самых поздних частей речи) возникло в русском языке. Данная форма произошла из формы именительного падежа причастий, а значит, должна была относиться к подлежащему. Эта связь в современном русском языке проявляется в том, что деепричастие не может обозначать второстепенное действие, относящееся не к подлежащему данного предложения. Например, *Глядя на неё, я понял, что значит жить по совести*. Здесь деепричастие *глядя* по смыслу примыкает к подлежащему. Если убрать субъект действия *я* и, соответственно, глагол в форме 1 л., ед. ч. *понял*, заменив эту часть пассивной

конструкцией (например, *приходило понимание*), произойдёт нарушение литературной нормы. Для того чтобы предупредить возможные речевые ошибки учащихся, необходимо уделить этому моменту особое внимание.

2) Образование деепричастий. В рамках изучения данной темы рекомендуется прокомментировать явление дублетности деепричастных форм, образующихся с помощью суффиксов *-в/-вши* (например, *взяв* и *взявши*). Здесь важно объяснить учащимся, что в древнерусском языке обе формы признавались равноправными, однако на современном этапе развития русского языка форму на *-вши* принято считать архаичной, поэтому образовывать деепричастия от глагола следует преимущественно с помощью суффикса *-в*. Суффикс же *-вши* следует использовать только в сочетании с возвратным постфиксом *-ся/-сь* (например, *умывшись*).

Кроме того, учителю необходимо обратить внимание учащихся на деепричастия с архаичными суффиксами *-учи (-ючи)*, *ачи (-ячи)*. Эти формы можно встретить в произведениях художественной литературы, которые обучающиеся изучают или будут изучать на уроках литературы. Например, у М.Ю. Лермонтова:

*Из-за дальних лесов, из-за синих гор,  
По тесовым кровелькам играючи,  
Тучи серые разгоняючи,  
Заря алая подымается [17].*

#### Местоимение

1) Личные местоимения. В рамках изучения данной темы учителю рекомендуется обратить внимание на появление супплетивных форм в косвенных падежах у местоимений всех трёх лиц (например, *я – меня, ты – тебя, он – его* и т.д.).

При этом важно иметь в виду, что супплетивизм как языковое явление возник ещё в допраславянскую эпоху в общеиндоевропейском языке-основе. Примерно в это же время он проникает в местоимённые формы 1 и 2 лица, поэтому причину преобразования их основ невозможно объяснить ни на почве

древнерусского, ни на почве даже праславянского языка – настолько древними они являются.

Супплетивные формы местоимений 3 лица, в отличие от 1 и 2, по происхождению являются более ранними – они возникли в период распада праславянского языка. Их функционирование в современном русском языке напрямую связано с рядом определённых исторических изменений.

Учитель может объяснить учащимся, что у славянского народа отсутствовали средства для обозначения местоимения 3 лица, поэтому ещё в дописьменный период его роль выполняли указательные местоимения *и* (м. р.), *я* (ж. р.), *е* (ср. р.) (обычно в сочетании с частицей *же*). Так образовались соответствующие формы *иже*, *яже* и *еже*. Изменялись эти местоимения так же, как и сейчас:

	Единственное число			Множественное число
И. п.	<i>иже</i>	<i>яже</i>	<i>еже</i>	–
Р. п.	<i>его</i>	<i>её</i>	<i>его</i>	<i>их</i>
Д. п.	<i>ему</i>	<i>ей</i>	<i>ему</i>	<i>имъ</i>
Т. п.	<i>имъ</i>	<i>ею</i>	<i>имъ</i>	<i>ими</i>

Вскоре в именительном падеже единственного числа эти местоимения заменились на другие указательные местоимения – *онъ*, *она*, *оно*, в то время как в косвенных падежах сохранилась прежняя форма. Именительная форма множественного числа образовалась по аналогии, однако для неё было свойственно чёткое распределение по родам. Так, для обозначения 3 лица, множественного числа, мужского рода употреблялось местоимение *они*, для женского рода – *оны*, для среднего рода – *она*. Впоследствии под влиянием общей тенденции к единообразию все три формы свелись в одну – *они*.

Интерес у обучающихся может вызвать также информация о том, что некоторое время в языке функционировала такая форма местоимения 3 лица, множественного числа, как *оне*. Её можно встретить, например, в стихотворении А.С. Пушкина «Не пой, красавица при мне»:

*Не пой, красавица при мне*



*Ты песен Грузии печальной:  
Напоминают мне оне  
Иную жизнь и берег дальней [27].*

Эта форма употреблялась только для обозначения множественного числа, женского рода. Однако в результате реформы 1918 года она была упразднена и если и встречалась, то выполняла лишь функцию стилизации в произведениях художественной литературы.

Самостоятельно или при помощи учителя учащиеся заметят, что в некоторых косвенных формах, в случае их употребления с предлогами, у местоимений 3 лица появляется звук [н] в абсолютном начале слова (ср. *нет её – получил от неё, дал ему – подошёл к нему*). Учителю необходимо уметь доступным языком объяснить причину этого явления.

Так, педагог расскажет обучающимся, что в древнерусском языке сосуществовали предлоги *вън, кън, сън*, и *въ, къ, съ*. Именно предлоги с исконным [н] было принято употреблять в сочетании с указательными местоимениями 3 лица (в то время они относились ещё к этому разряду). Но в результате переразложения основ (т.е. смещения морфемных границ), конечный согласный [н] встал в абсолютное начало самих местоимений. С течением времени в русском языке развилась чёткая связь между формами без [н] и формами с [н] в предложных и беспредложных образованиях. Причём уже не имело значения, был ли изначально звук [н] в том или ином предлоге, или нет (ср. *с него – от него, за него, через него*).

При изучении этой темы по возможности рекомендуется обратить внимание учащихся на то, что в древнерусском языке местоимения 1 и 2 лица в В. п., ед. ч. могли выступать в двух формах: полной и краткой (ср. *меня, тебя – мя, тя*). Краткая форма с течением времени была утрачена, однако свидетельства о ней сохранились в некоторых языковых конструкциях (например, *Я те дам! Или Бог тя знает!*).

2) Возвратное местоимение. В рамках данного урока учитель может рассказать учащимся, что у местоимения *себя*, точно так же как и у некоторых

личных, в В. п., е. д. была краткая форма (ср. *себя – ся*). В современном русском языке она закрепились как новая грамматическая категория – возвратный постфикс *-ся* (ср. *Что ся деет по веремьнемь и делается*).

### Имя числительное

1) Имя числительное как часть речи. Учитель может сообщить учащимся, что в древнерусском языке слова, обозначающие числа, не являлись особой частью речи, а примыкали либо к существительным, либо к прилагательным.

Так, прилагательными были следующие числительные: *одинъ (одъна, одъно), дъва (дъве), три (тръе), четыре (четыри)*. Их «прилагательность» выражалась главным образом в том, что они согласовывались в роде, числе и падеже с существительными, к которым относились (например, *один стул, одна доска, одно окно*).

Новыми и интересными для учащихся станут сведения о том, что раньше с существительными мужского и женского рода приходилось употреблять разные формы числительного (ср. *четыре ученика – четыре ученицы*), однако некоторые из них на сегодняшний день утрачены. В частности, формы *тръе* и *четыри* (для женского рода). А вот древнерусская форма *дъве* перешла в современный русский язык и успешно закрепились в нём (ср. *дъва чемодана – дъве сумки*).

Известно, что в предложении прилагательные выполняют функцию определения. В современном русском языке полностью сохранило синтаксические признаки прилагательного только числительное *один* (например, *одна ручка, один ученик, одно место*).

К существительным в древнерусском языке относились числительные *пять – десять, сорок, сто* и *тысяча*. Они вошли в состав современного русского языка без изменений.

Дошедшие до нас числительные *одиннадцать – тридцать, пятьдесят – восемьдесят, двести – девятьсот* ранее представляли собою сочетания из

нескольких слов, а потому не примыкали ни к одной из частей речи, образуя отдельную группу.

2) Количественные числительные. Рассматривая данную тему, учитель может прокомментировать этимологию числительного *один*, языковые корни которого уходят в общеславянскую форму *единь*. Эта форма, в свою очередь, образовалась посредством сложения архаичной усилительной частицы *едь* и элемента *инь*, который с течением времени изменил своё значение с 'один' на 'некоторый, какой-то' (например, *иной*, *иногда*). После этого рекомендуется обратить внимание учащихся на группу существительных, которые содержат в своём составе суффикс *-ин* (например, *хозяин*, *гражданин*). Из примера видно, что этот словообразовательный элемент является средством выражения значения единичности.

Исторической справкой также требует форма *сорок*. Учитель расскажет учащимся, что в современном русском языке это слово воспринимается исключительно как имя числительное. Однако изначально оно относилось к группе имён существительных и имело значение 'рубаха' или 'мешок'. В сорок можно было положить 40 шкурок соболей на полную шубу. Таким образом, название предмета было перенесено на количество соболей, а спустя некоторое время вообще приобрело отвлечённый характер.

3) Простые, сложные и составные числительные. В рамках данного урока учителю рекомендуется рассмотреть путь образования числительных *одиннадцать – девятнадцать*. Особенность этого ряда числительных состояла в том, что в древнерусском языке для их обозначения приходилось использовать трёхсловное сочетание: *один*, *два* и т.д. + предлог *на* + *десять* (местный падеж числительного *десять*) (например, *один на десять*, т.е. один сверх десяти). Соответственно, и ударений здесь было два. Современные формы этих числительных появились после того как ударение на первом слове вытеснило ударение на втором (ср. *оди́н на десяти́* и *оди́ннадцать*).

Точно таким же способом образовывались числительные *двадцать*, *тридцать* и *четыредесят* (бывшая форма числительного *сорок*).

Примечательно то, что числительные *пятьдесят, шестьдесят, семьдесят, восемьдесят* сохранились в первоначальном виде. Об этом свидетельствует тот факт, что при склонении изменяются их обе части (например, *семидесяти, семьюдесятью* и т.д.).

Изучение числительных с учётом их исторического развития позволяет понять учащимся, как развивалось человеческое общество, как появлялись зачатки абстрактного мышления и на основе чего возникали числовые представления.

В 7 классе учащиеся завершают знакомство с самостоятельными частями речи разделом «Наречие» и приступают к изучению служебных: предлога, частицы, союза.

### Наречие

1) Наречие как часть речи. Учителю рекомендуется обратить внимание учащихся на происхождение самого термина «наречие». Он образовался посредством сложения приставки *на-* и корня *-реч-* в значении 'глагол' и буквально переводится как «наглаголие». При помощи этой информации обучающиеся смогут сделать вывод о том, что между глаголом и наречием существует тесная связь, а значит, основная функция этой части речи – обозначение признака действия (например, *работать продуктивно, учиться прилежно* и т.д.).

По происхождению наречия можно разделить на две группы: 1) те, которые образовались в дописьменную эпоху от архаичных местоимений (*когда, всегда, здесь* и др.); 2) те, которые образовались от других частей речи (*вечером, ночью, утром* и др.).

При подготовке к уроку учитель может с помощью словаря изучить путь образования некоторых наречий. Интересна, например, история наречия *кроме*, которое произошло от существительного *крома* в значении 'край, предел, граница'. В местном падеже использовалась форма *кроме*, буквально означающая 'вне'. Это наречие довольно быстро подверглось препозиционализации. В современном русском языке оно полностью утратило

свои первоначальные функции и воспринимается исключительно как производный предлог.

Рекомендуем воспользоваться материалами этимологического словаря под авторством Н. М. Шанского, В. В. Иванова, Т. В. Шанской.

Небольшие частные исторические справки подобного характера развивают у учащихся интерес к изучению родного языка, а также способствуют повышению уровня профессиональных навыков учителя.

## Предлог

1) Предлог как часть речи. В рамках данного урока рекомендуется обратиться к этимологии термина «предлог», который образовался путём слияния приставки *пред-* и корня *-лог-* и в буквальном переводе означает 'предсловие', т.е. «перед словом». Комментарии такого рода способствуют формированию и развитию у обучающихся навыков локального семантического анализа.

2) Группы предлогов по структуре. В процессе изучения этой темы учащиеся познакомятся с двумя типами предлогов: производными и непроизводными. Учитель может рассказать, что большая часть непроизводных предлогов возникла ещё в праславянскую эпоху и давно утратила связь со знаменательными словами, от которых произошла (таковы, например, предлоги *в, на, под* и др.). Здесь же следует отметить связь предлогов с приставками. Это можно продемонстрировать на примере ряда слов, в которых приставка по происхождению является предлогом (например, *при-город, под-писать, в-верх* и т.д.).

Историческая связь предлога и приставки хорошо прослеживается в их дублировании при сочетании глагола с предложной формой (например, *сбросить с головы, подмять под себя* и др.). Причина такой особенности в том, что в древнерусском языке существовал чёткий принцип: какая приставка в глаголе, такой предлог и при существительном (например, *пойти по воду, войти в город* и др.).

Говоря о производных предлогах, рекомендуется обратить внимание на то, что большинство из них не просто произошли от других частей речи, а являются застывшими предложными или беспредложными падежными формами существительных. Например, предлог *между* образовался от старославянской формы В. п., ед. ч. существительного *межда*, имевшем значение 'граница, межа'. Или предлог *около*, который возник в результате

слияния производного предлога *о* с формой В. п., ед. ч. существительного *коло* в значении 'круг'.

### Союз

При изучении данной части речи рекомендуется рассказать учащимся, что сочинительные союзы с исторической точки зрения представляют собой более древние образования. В связи с этим на протяжении определённого периода они служили средством выражения не только собственно сочинительной связи, но и подчинительной (например, союз *а* мог выполнять функцию условного союза *если* и временного *когда*).

Кроме того, следует уделить особое внимание архаичным подчинительным союзам, так как учащиеся могут их встретить в художественной литературе. Таковы, например, причинные союзы *понеже*, *занеже*, *поелику* и условные *аще*, *ажь*, *даже*.

### Частица

В рамках изучения этой части речи рекомендуется сделать точечный акцент на этимологию ряда частиц, так как в основе большинства из них лежат слова из других частей речи (например, *либо*, *пускай*, *неужели*, *только*, *якобы*, *мол*, *дескать* и др.).

Воспользовавшись любым этимологическим словарем, учитель расскажет учащимся, что, например, частица *якобы*, которую мы нередко используем в разговорно-обиходной речи, является результатом сращения архаичного наречия *яко* в значении 'как будто' и частицы *бы*.

Исторические комментарии на уровне морфологии позволяют учащимся сделать вывод о том, что язык – это динамичная, открытая система и в нём происходят различные изменения, которые приводят к его обогащению и совершенствованию.

## **2.5 Методические рекомендации по использованию приёма исторического комментирования при изучении орфографии**

Полноценное овладение русским языком невозможно без знаний в области правописания, которое складывается из орфографии и пунктуации. В отличие от знаков препинания, появление которых обусловлено интонацией и особенностями визуального восприятия текста, часть орфографических правил строится на истории самого языка и, следовательно, нуждается в дополнительном комментарии.

Рассмотрим конкретные темы, правила и рубрики, в рамках которых целесообразно использовать данный приём.

1) Непроизносимые согласные. На этом уроке рекомендуется рассказать учащимся, что древнерусскому языку не были свойственны сочетания из трёх согласных по типу [лнц] [здн] [рдц] и др., так как раньше в таких словах проявлялись слабые редуцированные [ъ] или [ь] (например, *сьльнице, праздникъ, сьрдьце*). Труднопроизносимые сочетания – результат утраты этих звуков. Подбирая однокоренные слова, мы «упрощаем» эти сложные фонетические стечения, а потому все звуки становятся чётко различимыми.

2) Буквы «и», «а» «у» после шипящих. Механическое заучивание по типу «ЖИ-ШИ пиши с буквой И» является малоэффективным, поэтому важно объяснить учащимся причину существования подобных правил. Так они будут руководствоваться ими на основе ассоциаций и причинно-следственных связей.

У обучающихся может возникнуть закономерный вопрос: почему после твёрдого согласного мы пишем гласный второго ряда, а после мягкого – гласный первого ряда? Ведь общеизвестен факт: за твёрдым согласным следует гласный первого ряда (а, о, у, ы, э), за мягким согласным – гласный второго ряда (и, е, ё, ю, я).

Учитель объяснит, что изначально звуки [ж] и [ш] были мягкими. Приблизительно в XV веке они отвердели, однако система написания их через букву «и» уже закрепились в языке.

Что касается звуков [ч'] и [щ'], то они изначально были мягкими и не подвергались никаким изменениям, но, как раньше, так и сейчас, после них в



корне слова пишутся гласные первого ряда «а» и «у». Это связано с тем, что к середине Xвека из языка исчезли ранее существовавшие носовые гласные ж («юс большой») и л («юс малый»). Уже в памятниках XIVв. можно встретить двойное написание слов (например, *почахъ – почахъ; поржчэние – поручение*). Кроме того, буквы «я» в древнерусском языке вообще не было, её роль на тот момент выполнял «юс малый».

3) Беглые гласные «о» и «е». Учащимся уже хорошо знакома история падения редуцированных. Учителю следует напомнить им, что в сильной позиции [ъ] и [ь] перешли в [о] и [е], а в слабой полностью утратились. Именно это и привело к появлению «беглости» (ср. *дом – дома, свет – света и кусок – куска, шёл – шла*).

Эта информация поможет учащимся лучше усвоить правило написания суффиксов *-ек* и *-ик*, согласно которому необходимо изменить существительное по падежам, чтобы проследить выпадение или сохранение гласного звука. Если при склонении гласный выпадает (т.е. «убегает»), в именительном падеже пишется суффикс *-ек*, ведь есть беглая «е», но нет беглой «и». Сравните:

И. п.	<i>листочек</i>	<i>ключик</i>
Р. п.	<i>листочка</i>	<i>ключика</i>
Д. п.	<i>листочку</i>	<i>ключику</i>

4) Суффиксы действительных и страдательных причастий. Учебники русского языка предоставляют следующую информацию: правописание суффиксов причастий настоящего времени зависит от спряжения глагола.

На практике обучающиеся могут столкнуться с трудностью выбора правильного написания причастия *движимый*, так как можно сделать неверный вывод о том, что оно образовалось от слова *двигать*, которое относится к I спряжению. А это, в свою очередь, означает, что следовало бы писать его с суффиксом *-ем-*.

Учителю необходимо прокомментировать этот момент, акцентируя внимание на том, что это причастие образовалось от архаичного глагола

*движити*, относившегося ко II спряжению, а значит, форма *движимый* будет писаться не иначе, как с суффиксом *-им-*.

5) Написание буквы «о» и «е» («ё») на конце наречий после шипящих.

Существует правило, согласно которому на конце наречий после шипящих под ударением следует писать букву «о», а в безударном положении – «е» (например, *хорошо́, горячо́, невуче́, зловеще́*). Исключением из этого правила является наречие *ещё*.

Привлекая факты истории языка, учитель должен объяснить обучающимся, в связи с чем возникло такое исключение. Дело в том, что слово *еще* исконно являлось безударной частицей, в которой по правилу писалась «е». С течением времени частица перешла в разряд самостоятельных частей речи: в наречие со значением 'больше', однако старое правописание сохранилось.

б) Мягкий знак на конце наречий после шипящих. Исторического комментария требуют слова-исключения из правила *уж, замуж, невтерпёж*, на конце которых мягкий знак не пишется.

Дело в том, что изначально эти наречия были существительными, которые относились ко второму типу склонению и, соответственно, писались без мягкого знака. С течением времени они подверглись процессу адвербиализации, однако сохранили своё старое написание.

Здесь же возникает необходимость сказать и о наречии *настежь*, которое возникло путём слияния предлога *на* и существительного второго склонения *стеж* со значением 'крюк, столб' и не продолжает выше указанный ряд исключений, так как пишется с мягким знаком на конце.

7) Написание одной или двух «н» в именах прилагательных. В рамках этого правила учителю рекомендуется объяснить учащимся причину наличия в языке прилагательных-исключений.

Согласно правилу, в суффиксах прилагательных, которые образовались от существительных со значением 'материал, из которого сделан предмет', следует писать одну букву «н». Исключение составляют лишь три слова:

*стеклянный, оловянный, деревянный*, суффиксы которых пишутся с удвоенной «*нн*».

Учитель расскажет учащимся, что первоначально все прилагательные, которые возникали на основе соответствующих имён существительных, образовывались посредством прибавления к их основе суффиксов *-ан-* и *-ян-*, однако при этом получали различное ударение. От этих форм, в свою очередь, образовывались новые прилагательные путём прибавления дополнительного суффикса *-ьн-*. Морфемная структура таких имён прилагательных выглядела следующим образом: *дерев-ян-ьн-ный, олов-ян-ьн-ый*. После того, как произошло падение редуцированных («*ер*» и «*ерь*»), функцию ударного слога стал выполнять бывший первый предупредительный (*-ян-*). Именно такая норма для этих двух прилагательных и закрепились в языке.

Особого комментария со стороны учителя заслуживает прилагательное *стеклянный*, так как все гласные, которые входили в его основу, были редуцированными: *стѣкльнѣ*. По этой причине ударение в этом слове сохраняло своё прежнее место даже тогда, когда прибавлялся суффикс *-ьн* (ведь в корне тоже был редуцированный, который априори не мог занимать сильную позицию, так как не отвечал следующим правилам: не стоял изначально под ударением, не предшествовал слогу со слабым редуцированным и не находился на границе звуков [р] и [л]). Результатом падения сверхкратких стало появление своеобразной формы *стклен*, которая не была принята носителями русского языка, так как ему несвойственно такое сложное стечение согласных.

8) Рубрика «Пишите правильно». Известно, что большой блок лексики русского языка составляют так называемые «словарные» слова, т.е. слова, к которым нельзя подобрать проверочное слово и правописание которых невозможно объяснить при помощи правила. Чаще всего учителя требуют от учащихся эти слова просто механически заучить, однако такой способ не всегда является эффективным, поэтому в некоторых случаях рекомендуется использовать историко-этимологический комментарий.

Например, написание существительного *благородство* можно объяснить, обратившись к его происхождению: оно образовалось путём слияния слова *благо* и основы слова *рождённый*. Учащиеся увидят, что есть слово *блага́*, но нет слова *блага*, и таким образом поймут и запомнят правильное написание слов с этим компонентом (*благородный, благодаря, благодарность* и т.д.). По такому же принципу образованы и многие другие существительные: *бинокль* (лат. *bini* в значении 'два, пара' + *oculus* в значении 'глаз'), *карандаш* (*кара* в значении 'чёрный' + *таш/даш* в значении 'камень' (графит)), *медведь* (*medv* в значении 'мёд' + *ed* в значении 'ест', т.е. буквально «едящий мёд») и т.д.

Иногда обращение к этимологии служит средством не совсем законной постановки безударной гласной в сильную позицию. Таковы, например, существительные *вермишель* (лат. *vérmis* в значении 'червь'), *салфетка* (лат. *sálvo* в значении 'спасать, уберечь, защищать'), *сентябрь* (лат. *septem* в значении 'семь') и т.д. Кроме того, здесь задействованы ещё и ассоциации.

Таким образом, назначение исторических справок в области правописания – объяснить причину существования того или иного орфографического правила или исключения из него с опорой на факты истории языка, вызвать ассоциации и тем самым предупредить письменные ошибки учащихся.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках настоящей выпускной квалификационной работы рассматривается исторический комментарий как приём обучения русскому языку в средней школе.

Анализ теоретической, методической и учебной литературы по теме исследования позволил нам сделать следующие выводы:

1. Язык и культура представляют собой семиотические системы, между которыми существует тесная связь, проявляющаяся, главным образом, в аккумулятивной функции языка. Следовательно, можно утверждать, что культура кодируется языком. Иными словами, явления из области культуры получили своё отражение в лексическом и грамматическом строе языка.

2. В основе приёма исторического комментария лежит принцип историзма, который свойственен языку и культуре и предполагает рассмотрение действительности с учётом её развития.

3. На современном этапе собственно исторический подход к изучению русского языка в школе отсутствует, обучающимся предлагаются лишь точечные, фрагментарные сведения.

4. Целевые границы исторического комментария, который основан на принципе историзма, методистами определяются по-разному, но в целом суть данного приёма сводится к отбору и фрагментарному использованию учителем на уроках фактов из истории русского языка, с помощью которых можно объяснить современные языковые явления.

5. Исторический комментарий является средством формирования у обучающихся учебно-языковых и правописных умений и навыков, способствует повышению их общего образовательного и культурного уровней.

Методические рекомендации по использованию приёма исторического комментария были сгруппированы на основе разделов русского языка:

фонетики, морфологии, орфографии. Каждый комментарий привязан к конкретной теме или рубрике того или иного раздела.

Комментарии на уровне фонетики способствуют формированию у учащихся филологического мышления, умения смотреть на слово с учётом его фонетико-фонематических особенностей.

Исторические комментарии на уровне морфологии позволяют учащимся сделать вывод о том, что язык – это динамичная, открытая система и что в нём происходят различные изменения, которые приводят к его обогащению и совершенствованию.

Назначение исторических справок в области правописания – объяснить причину существования того или иного орфографического правила или исключения из него с опорой на факты истории языка, вызвать ассоциации и таким образом предупредить письменные ошибки учащихся.

Разработанные нами методические рекомендации могут быть адаптированы учителем в соответствии с уровнем знаний учащихся и их способностями, либо применены выборочно.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Белоконева, Н. Н. Спецкурс «Возможности исторического комментирования на уроках русского языка» / Н. Н. Белоконева // Русский язык в школе. – 1994. – № 4. – С. 86-88.
2. Бокатина, Ю. И. Историческое комментирование как средство формирования лингвистического мировоззрения и культуроведческой компетенции школьников [Электронный ресурс] / Ю. И. Бокатина. – Режим доступа: <http://www.e-culture.ru/Articles/2006/Bokatina.pdf>
3. Большой энциклопедический словарь. Языкознание / под ред. В. Н. Ярцевой. – Москва : Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2002. – 687 с.
4. Буслаев, Ф. И. Преподавание отечественного языка : учебное пособие для пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.» [Электронный ресурс] / Ф. И. Буслаев // Электронная библиотека «Собрание классики» – Режим доступа: [http://az.lib.ru/b/buslaew\\_f\\_i/text\\_1844\\_o\\_prepodavanii\\_olderfo.shtml](http://az.lib.ru/b/buslaew_f_i/text_1844_o_prepodavanii_olderfo.shtml)
5. Воспитание интереса к урокам русского языка у учащихся V–VIII классов : сборник статей / составитель М. Т. Баранов. – Москва : Просвещение, 1965. – 171 с.
6. Герцен, А. И. Записки одного молодого человека [Электронный ресурс] / А. И. Герцен // Электронная библиотека «Собрание классики» – Режим доступа: [http://az.lib.ru/g/gercen\\_a\\_i/text\\_0172.shtml](http://az.lib.ru/g/gercen_a_i/text_0172.shtml)
7. Глинкина, Л. А. Этимологические тайны русской орфографии : словарь-справочник : ок. 6000 слов / Л. А. Глинкина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. – 384 с.
8. Гомер. Одиссея. Перевод В. А. Жуковского [Электронный ресурс] / Гомер // Электронная библиотека «Собрание классики» – Режим доступа: [http://az.lib.ru/g/gomer/text\\_0060.shtml](http://az.lib.ru/g/gomer/text_0060.shtml)

9. Гумбольдт, фон В. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт ; под ред. Г. В. Рамишвили. – Москва : Прогресс, 2000. – 400 с.
10. Ерохина, Л. А. Теоретические аспекты исторического комментария как приёма обучения русскому языку в средней школе / Л. А. Ерохина // Студенческий вестник : научный журнал. – 2020. – №7. – Ч 1. – С. 15-19.
11. Зайцева, О. Н. История языка как структурно-содержательный компонент школьного курса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Зайцева Ольга Николаевна. – Москва, 2002. – 210 с.
12. Зайцева, О. Н. Реализация принципа историзма / О. Н. Зайцева // Образование в современной школе. – 2002. – №4. – С. 6-7.
13. Иванов, В. В. Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе : пособие для учителя [Электронный ресурс] / В. В. Иванов, З. А. Потиха. – Режим доступа: [http://speakrus.ru/mix/other/ivanov\\_potikha\\_1985.pdf](http://speakrus.ru/mix/other/ivanov_potikha_1985.pdf)
14. Каменская, О. Г. Древнерусский текст на уроках русского языка / О. Г. Каменская, Э. К. Мустафина // Русский язык в школе. – 2004. – №2. – С. 6-13.
15. Кохановский, В. П. Историзм как принцип диалектической логики : монография / В. П. Кохановский. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. ун-та, 1978. – 159 с.
16. Крылов, И. А. Полное собрание сочинений. Т. 3 [Электронный ресурс] / И. А. Крылов // Интернет-библиотека Алексея Комарова – Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/2175/index.html>
17. Лермонтов, М. Ю. Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова [Электронный ресурс] / М. Ю. Лермонтов // Интернет-библиотека Алексея Комарова – Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/1151/p.1/index.html>
18. Львова, С. И. Орфография. Этимология на службе орфографии : пособие для учителя / С. И. Львова. – Москва : Русское слово, 2001. – 112 с.



19. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Маслова. – Москва : изд. центр «Академия», 2001. – 183 с.

20. Методика преподавания русского языка в средней школе : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. Е. И. Литневской. – Москва : Академический проект, 2006. – 590 с.

21. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; под ред. М. Т. Баранова. – Москва : изд. центр «Академия», 2001. – 368 с.

22. Ольгович, С. И. Этимология и орфография : учебное пособие / С. И. Ольгович. Ч 1-2. – Томск : Пеленг, 1996. – 404 с.

23. Основы методики русского языка в 4–8 классах : пособие для учителей / под ред. А. В. Текучёва, М. М. Разумовской, Т. А. Ладыженской. – Москва : Просвещение, 1978. – 386 с.

24. Программа курса «Русский язык». 5–9 классы / Л.В. Киберева. – Москва : ООО «Русское слово – учебник», 2020. – 80 с.

25. Программа по русскому (родному) языку. 5–9 классы [Электронный ресурс] // М. М. Разумовская [и др.]. – Режим доступа: [https://rosuchebnik.ru/books/vertical/prodr\\_rus5-9\\_razum\\_babaic\\_3-201.pdf](https://rosuchebnik.ru/books/vertical/prodr_rus5-9_razum_babaic_3-201.pdf)

26. Пушкин, А. С. Наездники [Электронный ресурс] / А.С. Пушкин // Интернет-библиотека Алексея Комарова – Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/322/p.1/index.html>

27. Пушкин, А. С. Не пой красавица при мне [Электронный ресурс] / А. С. Пушкин // Интернет-библиотека Алексея Комарова – Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/647/p.1/index.html>

28. Пушкин, А. С. Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди [Электронный ресурс] / А. С. Пушкин // Интернет-библиотека Алексея Комарова – Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/455/p.1/index.html>

29. Русский язык : 5–9 классы : рабочая программа / И. Н. Политова. – Москва : Дрофа, 2017. – 54 с.

30. Русский язык : рабочая программа : 5–9 классы общеобразовательных организаций / Л. О. Савчук; под ред. Е. Я. Шмелёвой. – Москва : Вентана-Граф, 2017. – 154 с.

31. Русский язык. 5 класс. Учебник для учащихся общеобразовательных организаций : в 2 ч. Ч. 1 / А. Д. Шмелёв, Э. А. Флоренская [и др.] ; под ред. А. Д. Шмелёва – Москва : Вентана-Граф, 2015. – 304 с.

32. Русский язык. 5 класс. Учебник для учащихся общеобразовательных организаций : в 2 ч. Ч. 2 / А. Д. Шмелёв, Э. А. Флоренская [и др.] ; под ред. А. Д. Шмелёва – Москва : Вентана-Граф, 2015. – 320 с.

33. Русский язык. 5–9 классы : рабочая программа / В. В. Бабайцева [и др.]. – Москва: Дрофа, 2017. – 126 с.

34. Русский язык. 6 класс. Учебник для учащихся общеобразовательных организаций : в 2 ч. Ч. 1 / А. Д. Шмелёв, Э. А. Флоренская [и др.] ; под ред. А. Д. Шмелёва – Москва : Вентана-Граф, 2015. – 288 с.

35. Русский язык. 6 класс. Учебник для учащихся общеобразовательных организаций : в 2 ч. Ч. 2 / А. Д. Шмелёв, Э. А. Флоренская [и др.] ; под ред. А. Д. Шмелёва – Москва : Вентана-Граф, 2015. – 304 с.

36. Русский язык. 7 класс. Учебник для учащихся общеобразовательных организаций / А. Д. Шмелёв, Э. А. Флоренская [и др.] ; под ред. А. Д. Шмелёва – Москва : Вентана-Граф, 2015. – 400 с.

37. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и других. 5–9 классы : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / М.Т. Баранов [и др.]. – 13-е изд. – Москва : Просвещение, 2016. – 111 с.

38. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии [Электронный ресурс] / Э. Сепир // Электронная библиотека «Гумер» – Режим доступа: [https://www.gumer.info/bibliotek Buks/Linguist/sepир/index.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/sepир/index.php)

39. Слово о полку Игореве. Прозаический перевод на современный русский язык [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.old-russian.chat.ru/06slovo.htm>

40. Срезневский, И. И. Мысли об истории русского языка / И. И. Срезневский. – Изд-е 2-е, стереотипное. – Москва : КомКнига, 2007. – 139 с.

41. Философский энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / Л. Ф. Ильичёв [и др.] ; отв. ред. Л. Ф. Ильичёв. – Режим доступа: <https://runivers.ru/bookreader/book140184/#page/1/mode/1up>

42. Фортунатов, Ф. Ф. Сравнительное языковедение: общий курс / Ф. Ф. Фортунатов. – Москва : КРАСАНД, 2010. – 184 с.

43. Французова, Н. П. Исторический метод в научном познании : монография / Н. П. Французова. – Москва : Мысль, 1972. – 303 с.

44. Шахматов, А. А. Введение в курс истории русского языка. Часть 1. Исторический процесс образования русских племён и наречий [Электронный ресурс] / А. А. Шахматов // Электронная библиотека «Научное наследие России» – Режим доступа: <http://books.e-heritage.ru/book/10076007>