

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

ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

**Кафедра теории, педагогики и методики начального образования и
изобразительного искусства**

**ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ РАЗБОР КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ
СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Выпускная квалификационная работа
(магистерская диссертация)
обучающегося по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое
образование
магистерская программа Теория и методика начального языкового образования
заочной формы обучения, группы 02021556
Андросовой Юлии Сергеевны

Научный руководитель
к.фил.н., доцент
Еременко О.И

Рецензент
директор МОУ «Принцевская СОШ»
Жирова Н.В

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Лингвометодические основы использования этимологического разбора на уроках русского языка в начальной школе.....	9
1.1. Этимология как раздел языкознания.....	9
1.2. Этимологический анализ и этимологический разбор.....	18
1.3. Этимологический разбор как методический прием в практике.....	23
Глава 2. Проблема обогащения словарного запаса младших школьников.....	40
2.1. Психолингвистическая характеристика словарного запаса учащихся начальной школы.....	40
2.2. Пути обогащения словарного запаса учащихся.....	47
Глава 3. Содержание экспериментально-методической работы по проблеме исследования.....	54
3.1. Констатирующий эксперимент и анализ его результатов...54	
3.2. Последовательность ознакомления младших школьников с происхождением слов современного русского языка.....	61
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	67
Заключение.....	74
Список использованной литературы.....	77
Приложение.....	84

ВВЕДЕНИЕ

Прогрессивные методисты прошлого и настоящего основной задачей изучения русского языка в школе считают развитие речи учащихся (Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, В.П. Шереметевский, В.И. Чернышев, К.Б. Бархин, А.В. Текучев, М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, А.Ю. Купалова, Е.И. Никитина и др.).

К 6-7 годам ребенок начинает пользоваться языком для повседневного общения и мышления. С приходом в школу начинается новый этап в его языковом развитии: он осознает языковые ситуации, которыми овладел в дошкольный период. Однако часто той лексики, которую ребенок слышит и пользуется в повседневной жизни, ему не хватает для выражения чувств, эмоций, мыслей, а при обучении в школе - и для понимания изучаемого материала. Данный факт объясняется тем, что словарный запас учащихся начальных классов беден, а уровень речевого развития – низок. Отсюда вывод: необходимо обогащать словарный запас учащихся и формировать умения строить логически последовательную речь.

Основным средством обогащения словарного запаса учащихся как начальной, так и средней школы является словарная работа, объект которой – слова, «трудные» для учащихся не только в орфографическом, но в семантическом плане. Анализ практики использования в современной школе приемов словарной работы привел нас к выводу, что обогащению словаря учащихся способствует опора на знание этимологии.

Обращение к истокам слова, внимание к его словообразовательной структуре при усвоении орфографии в конце XX – начале XXI вв. стало достаточно популярным методическим приемом при обучении русскому языку. Лингвометодические концепции применения этимологического анализа в школе разрабатываются такими учеными, как Н.М. Шанский, И.В. Пронина, Т.В. Ванюшечкин, В.В. Бородаева, З.А. Потиха, Е.И. Никитина, С.И. Ольгович, Н.Н. Зубарева, Л.А. Глинкина и др. Различные аспекты применения этимологического анализа в процессе словарной работы в начальной школе

рассматриваются в работах Г.Н. Приступы, О.Н. Левушкиной, А.Н. Кохичко, Т.В. Бабушкина, Н.А. Линк и др.

Анализ методической литературы выявил следующее **противоречие**. Младшему школьнику в силу образности его мышления доступны первичные, образные значения слов, поэтому в данном возрасте необходимо обращение к этимологическому анализу на уроках русского языка при проведении словарной работы. Однако до настоящего времени нет специальных пособий, дидактического материала, который позволял бы использовать сведения по этимологии в начальной школе.

Проблема исследования: каковы возможности применения этимологического разбора на уроках в начальных классах в процессе обогащения словаря учащихся. Решение данной проблемы составляет **цель исследования**.

Предметом исследования является процесс обогащения словаря учащихся начальной школы. **Объект исследования** - содержание словарной работы в ходе использования этимологического разбора.

Гипотеза исследования заключается в следующем. Обогащение словаря учащихся начальных классов будет эффективным, если в процессе словарной работы использовать этимологический разбор. Применение справок о происхождении слов на уроках в начальной школе позволит качественно и количественно обогатить словарный запас школьников. При этом количественное обогащение понимается как увеличение количества слов в активном словаре учащихся, усвоение ими новых значений (в том числе и переносных) известных им слов; качественное – как уточнение основного значения изучаемого слова, раскрытие его семантических взаимосвязей в языке.

В соответствии с гипотезой в процессе исследования решались следующие **задачи**:

- 1) изучить методику словарной работы на уроках в начальной школе;
- 2) разработать систему заданий и упражнений по использованию

этимологического разбора в целях обогащения словарного запаса младших школьников;

3) экспериментально проверить справедливость выдвинутой гипотезы.

При решении поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

- анализ педагогической, методической, лингвистической, психолингвистической литературы;
- анализ действующих учебников по русскому языку для начальных классов;
- наблюдение за учебным процессом;
- анализ письменных работ учащихся начальных классов;
- констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

Методологической основой исследования являются:

- психолингвистические работы по речевому развитию учащихся (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Айдарова);
- лингвометодические работы, посвященные характеристике словаря младших школьников (А.Н. Гвоздев, М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов);
- лингвометодические концепции применения этимологического анализа в школе вообще (Н.М. Шанский, И.В. Пронина, З.А. Потиха, Е.И. Никитина) и в начальных классах, в частности (Г.Н. Приступа, О.Н. Левушкина, А.Н. Кохичко, Т.В. Бабушкина, Н.А. Линк и др.).

Организация и этапы проведения исследования.

I этап (2015 г.). На данном этапе изучена лингвистическая, методическая и учебная литература по проблеме исследования. Кроме того, на этом этапе осуществлялось наблюдение за учебным процессом; разрабатывался план исследования.

II этап (2015-2016 гг.). На данном этапе осуществлялся констатирующий эксперимент, производился количественный и качественный анализ полученных данных; был начат формирующий эксперимент.

III этап (2017 г.). На данном этапе завершалось экспериментальное обучение, анализировались его результаты, оформлялась магистерская

диссертация.

Опытно-экспериментальной базой исследования стал 3-й класс Муниципального общеобразовательного учреждения «Принцевская СОШ» Белгородской области.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что

- применительно к младшему школьному возрасту определена необходимость последовательность знакомства учащихся с этимологией слов;
- обоснована необходимость введения в начальной школе понятия «исторический корень» и определены этапы словарной работы при выделении исторического корня слова;
- обоснована необходимость проведения словарной работы по закреплению знаний, умений и навыков учащихся с опорой на этимологию.

Практическая значимость исследования определяется разработанными внедренными заданиями и упражнениями, подбором дидактического материала, который может использоваться учителями на уроках русского языка в процессе словарной работы с применением этимологического разбора. Идеи, заложенные в экспериментальном курсе, дополняют базовое образование в начальной школе, могут применяться при модернизации языкового образования в начальной школе.

Достоверность полученных результатов обеспечена совокупностью исходных методологических положений и методов исследования, соответствующих его задачам и логике; сравнительным изучением результатов научных педагогических, психологических, лингвистических и методических исследований; результатами опытно-экспериментальной работы, сопоставлением результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Апробация результатов исследования осуществлялась через публикацию работ по теме исследования, участием в межвузовских научных

конференциях: «Работа образовательных учреждений в условиях стандартизации», «Научно – методическое сопровождение образовательных программ в области искусства», в процессе экспериментальной работы с учащимися начальных классов, при выступлении с докладами на заседаниях методических объединений начальных классов общеобразовательных школ Валуйского р-на, Белгородской области. По теме диссертации опубликовано две статьи: «Формирование исследовательских умений младших школьников в процессе внеурочной деятельности», «Проектная деятельность дошкольников при обучении рисованию».

Цель, задачи исследования, логика изучаемого материала определили **структуру магистерской диссертации**. Работа состоит из Введения, трех глав, Заключения, Списка использованной литературы и Приложения. Работа иллюстрируется таблицами и разработанными упражнениями.

Во **Введении** обосновывается выбор темы, ее актуальность, определяются объект, предмет, задачи, цели исследования методология и методы, раскрывается практическая значимость исследования.

В **первой главе** «Лингвометодические основы использования этимологического разбора на уроках русского языка в начальной школе» дана характеристика этимология как раздел языкознания, проанализированы сведения по этимологии слов в программах и учебниках для начальной школы и описан опыт использования этимологических сведений на уроках русского языка.

Во **второй главе** «Проблеме обогащения словарного запаса младших школьников» дается психолингвистическая характеристика словарного запаса учащихся начальной школы, раскрываются пути обогащения словарного запаса; дается характеристика словарной работы как основного способа обогащения словаря.

В **третьей главе** «Содержание экспериментально-методической работы по проблеме исследования» содержится описание констатирующего эксперимента и анализ его результатов; рассматривается последовательность

ознакомления младших школьников с происхождением слов современного русского языка, а также представлена система заданий, направленная на закрепление знаний, умений и навыков учащихся, связанных со словарной работой с опорой на этимологический анализ. В данной главе представлено описание контрольного эксперимента и анализ его результатов.

В **Заключении** обобщены результаты исследования, изложены его основные выводы, подтверждающие гипотезу.

Список использованной литературы содержит 89 источника по теме магистерской диссертации.

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

Глава 1. Лингвометодические основы использования этимологического разбора на уроках русского языка в начальной школе

1.1. Этимология как раздел языкознания

Проблема применения этимологических сведений на уроках русского языка определяется состоянием изученности проблем самой этимологии как одного из разделов лингвистики. В связи с этим целесообразно рассмотреть вопрос о том, в какой мере лингвистические исследования в области этимологии могут служить теоретической основой работы по использованию этимологического разбора в практике школьного преподавания.

Этимология, по общему признанию, является один из древнейших отделов языкознания, основателем которого считаются древнегреческие философы. По мнению итальянского лингвиста В. Пизани, начало этимологии положено в диалоге Платона «Кратил», в котором осуждается природа названия вещей: «присуще ли вещи ее собственное имя, неизменное, прирожденное, изменяя которое мы допускаем ошибочное наименование ее, или же каждое употребление людьми является результатом договоренности и не принадлежит по природе обозначаемой вещи» (Пизани, 1966, 11). Спор этот определил цели и направления всех последующих этимологических изысканий, суть которых позднее выразил латинский грамматист Варрон (116-27 гг. до н.э.): для него этимология – это часть грамматики, которая изучает, «почему и откуда явились слова» (Пизани, 1966, 26).

В трудах древнегреческих философов появился и сам термин «этимология», составленный из двух греческих слов: *etimon* – «истина» и *logos* – «слово, учение». Следовательно, древнейший смысл термина «этимология» – слово, учение об истине. Истиной древние философы считали первоначальное значение слова, то есть значение, которое слово имело в момент возникновения. Таким образом, в древности (античные времена) этимологией называли учение об «истинном», то есть первоначальном значении слова.

С развитием науки о языке менялись цели и содержание этимологии, совершенствовались методы этимологических исследований. В настоящее

время термин «этимология» используется в лингвистике в разных значениях: 1) раздел языкознания, изучающий происхождение слов; 2) комплекс исследовательских приемов, необходимых для выяснения происхождения слова и результат этого выяснения – решение, гипотеза; 3) происхождение слова.

Базой русской научной этимологии послужили работы русских лингвистов, особенно А.Х. Востокова, по сравнительно-историческому языкознанию. Русская научная этимология сформировалась в конце XIX - первой половине XX вв., и важную роль в этом сыграли труды А.А. Шахматова, А.И. Соболевского, А.Г. Преображенского. В 50-х годах XX века отечественная этимология переживает новый подъем, который тесно связан, как и общий подъем этимологии в мировой науке, с развитием общей теории языкознания, достижениями исторического языкознания и диалектологии и отразился в этимологической деятельности Л.А. Булаховского, В.В. Виноградова, П.Я. Черных, Н.М. Шанского, Г.П. Цыганенко. Большой вклад в формирование современного уровня русской этимологии внесли слависты В.Н. Топоров, О.Н. Трубачев, Н.И. Толстой, индоевропеисты В.В. Иванов, Ю.В. Откупщиков. Разработки различных методических и теоретических вопросов русской этимологии, а также конкретные этимологические исследования русской лексики принадлежат И.Г. Добродомову, Ж.Ж. Варбот, Е.Д. Кирпиченко.

Предметом этимологии как раздела языкознания является исследование источников и процесса формирования словарного состава языка, включая реконструкцию словарного состава древнейшего (обычно дописьменного) периода. Непосредственный объект этимологии - так называемые «темные слова», в которых носителям языка непонятны связь формы и значения («почему это так называется») (Русский язык. Энциклопедия 1997: 643). Следовательно, этимологическому анализу подвергаются слова, немотивированные с точки зрения современных словообразовательных процессов, а особенностью данного лингвистического анализа является то, «что анализируется не происхождение плана выражения, а происхождение

семантики, плана содержания того или иного слова» (Харченко, 1983, 31), то есть исследуется внутренняя форма слова.

Под внутренней формой вслед за А.А. Потебней в лингвистике понимают мотивирующий признак, на базе которого сформировалось данное значение. Так, например, *одуванчик* (дуть), *тысячелистник* (тысяча листьев), *хвост* (хвост). В связи со сказанным представляет интерес мысль В.К. Харченко о том, что многие, так называемые, «темные слова» представляют собой интересные метафоры, и цель этимологического анализа «заключается в оживлении образа, стершегося от длительного употребления и переставшего поэтому воздействовать на адресата» (Харченко, 1987, 31).

Затемнение связи между формой и значением (деэтимологизация) является следствием исторических изменений формы и значения слов, а также лексической и грамматической систем языка. Например, деэтимологизация слова *повесть* и утрата осознания его производности от глагола *поведа́ть* объясняется в основном изменением *д* > *с* перед суффиксом *-т-*. Другая причина забвения родственных связей – смена словообразовательных моделей языка. При этом древние слова, образованные по утраченным моделям, становятся позднее непонятными по структуре: ср.: *знамя* – производное с архаическим суффиксом *-мен/ -мя* от *знать*. Иногда причина заключается в морфологических преобразованиях слова, искажающих структуру морфем, так *наст* и *застить* образованы соответственно от *настать* и *застать* с усечением корня (*-ст-* вместо *-ста-*). Причиной деэтимологизации может быть утрата слова, от которого образовано анализируемое слово: *вежливый* – производное от древнерусского *в жа, в жь* – «знающий». Подобные изменения являются неизбежным следствием функционирования языка как средства общения и даже необходимы для того, чтобы язык мог в течение веков выполнять эту функцию.

Важнейшей причиной деэтимологизации является знаковая природа слова: как правило, уже при возникновении слова его значение отличается от первичной мотивации, определяющей образование названия данного предмета

от другого слова, так что новое слово становится условным знаком предмета. Так, первичной мотивацией для образования слова *окно* от *оком*, *глазом*, но уже первичным значением было «отверстие».

Однако «развитие значений непременно оттесняет и даже стирает первичную мотивацию, что также является условием длительного функционирования слов, поскольку развитие значения может вступать в противоречие с первичной мотивацией: см. сочетания *совсем ничего нет*, *ужасно талантливый*» (Русский язык. Энциклопедия, 1997, 644).

Признание неизбежности и необходимости деэтимологизации слов на протяжении истории языка и соответственно исторической обусловленности и исторического соответствия каждого этапа в истории слова, по справедливому мнению Ж.Ж. Варбот, - одно из принципиальных отличий современной научной этимологии от античной этимологии, которая считала искомое первичное значение слова единственно истинным, что отражалось в греческом названии этого раздела языкознания (Варбот, 1984, 131).

Цель этимологии в современной науке понимается как определение того, в каком языке, на каком историческом этапе, на базе какой первичной мотивации и соответственно от какого слова, по каким словообразовательным моделям и с каким первичным значением образовано слово, а также выяснение путей и причин преобразования его первичных формы и значения вплоть до последнего состояния. Именно реконструкция первичной мотивации, формы и значения слова – предмет этимологического исследования.

Основу этимологической методики составляет сравнительно-исторический метод исследования различных единиц, который опирается на законы фонетических изменений, а также закономерности и тенденции изменения единиц морфологического, словообразовательного, синтаксического и лексического уровней языка, являющиеся предметом изучения сравнительно-исторического языкознания. «Этимология, - пишет И.Е. Кирпиченко, - уже давно прочно связала себя с историческим языкознанием. Само возникновение сравнительно-исторического метода и создание сравнительной грамматики

индоевропейских языков основывалась на результатах этимологических исследований» (Кирпиченко 1998: 42). Развитие сравнительной фонетики индоевропейских языков так же полностью определяется успехами этимологии (Топоров, 1976, 44).

Этимологический анализ дает возможность установить словообразовательно-морфемные и семасиологические соответствия не только внутри одного языка, но и в пределах близкородственных и не близкородственных языков. Такой анализ дает возможность выявить наиболее раннюю из известных форму данной единицы языка, которая называется «этимон» (Кирпиченко, 1998, 42).

Неотъемлемой составляющей этимологического анализа является сравнение анализируемого слова с потенциально родственными лексемами того же языка или родственных языков. В зависимости от характера исторических изменений, пережитых словом, в одних случаях, при проведении этимологического анализа ключевым решающим оказывается анализ разных структурных элементов слова, а в других – анализ значения слова. Так, для установления производности *узы* от *вязать* достаточно знания фонетических законов (чередование *е/о*, монофтонгизация дифтонгов, появление протетического *в*). Но чаще всего этимологический анализ не ограничивается одним аспектом слова. Например, для установления родства слов *начало* и *конец* и их общей производности (от *(на) чать*) следует знать не только фонетические законы (чередование *е/о*, закон первой палатализации, вызвавший изменения *к > ч*, монофтонгизация дифтонга), но отчетливо представлять семантику данных лексем, диалектическую связь понятий *начала* и *конца*, как двух ограничивающих пунктов. Эта диалектическая связь подтверждается материалом родственных славянских языков, например, сербохорватское: от *кона* до *кона* – «с начала до конца».

Лингвисты справедливо отмечают особую трудность семантического анализа в этимологии, поскольку семантические изменения необычайно разнообразны по качеству и диапазону, а в семантике нет законов,

определяющих обязательные изменения значений, и поэтому этимология опирается на вероятность семантических изменений (Топоров, 1960, 24; Трубачев, 1976, 79). При анализе семантического аспекта слова этимология использует определенный набор методов, важнейшими из которых являются следующие: метод семантических параллелей, метод семантического поля, метод сопоставления с семантическим содержанием этимологического гнезда (Варбот, 1984, 70-94).

Метод семантических параллелей заключается в том, что в качестве доказательства предполагаемого изменения значения (или возможности сочетания значений) используются случаи аналогичного развития (или сочетания) значений. Так, производность слова *мелкий* от *молоть* в семантическом плане аргументируется образованием слова *дробный* от *дробить*. Метод семантического поля предполагает рассмотрение генезиса слова и истории семантики слова на фоне синонимичных или семантически близких образований (названия рельефа, названия обуви, терминология определенного ремесла и т.п.), на материале которых выявляются типичные для этого поля принципы номинации (первичной мотивации) и соответственно определяется вероятная первичная мотивация исследуемого слова. Так, известная мотивация названий рельефа названиями частей тела человека или животного (ср. *нос*, *хребет*) позволяет генетически отождествить *степень* - безлесное, покрытое травой пространство (но первично - возвышенная равнина) с диалектным *степень* - холка лошади. Семантические изменения и типы мотивации лишь в некоторой части объясняются общими закономерностями человеческого мышления (откуда семантические параллели в области изменений типа *близко* → *скоро*, *тяжесть* → *печаль*) или общим опытом материального производства, общественной жизни, общения людей (*острый* → *быстрый*, *сильный* → *быстрый* → *нахальный*, *материал* → *предмет*, *изготовленный из этого материала*).

Большая часть изменений значений обусловлена природной и общественной средой, историей культуры, которые во многом различны у

разных народов. Поэтому при использовании методов семантических параллелей и семантического поля этимология опирается прежде всего на данные того же языка или близкородственных языков (для рус. языка, например, данные славянских языков). Наибольшая языковая близость сопоставляемых материалов обеспечивается методом сравнения семантики анализируемого слова с семантическим содержанием (значениями всех родственных лексем) этимологического гнезда, которое предполагается в качестве источника этого слова. Например, принадлежность слова *рыхлый* к гнезду *рушить* обосновывается в плане семантики наличием в этом гнезде синонимичных с *рыхлый* диалектных *рухлый* и *рохлый*. Толкование семантических изменений, при всех возможностях указанных методов, должно базироваться на совокупности знаний обо всем мире, окружающем носителей языка, их истории, которые могут обусловить и неординарные изменения значений слов. Так, для толкования этимологии слова *орех* ключевым моментом оказалось обращение к природной среде славян, в которой орехи - это плоды лещины, растущие пучками, связками, что позволило объяснить *орех* как производное от *решить* (первичное значение которого было связать). Для объяснения происхождения слова *орава*, при современном значении беспорядочное и шумное скопление людей существенны сведения о характерном для старого крестьянского быта обычае коллективной помощи при наиболее трудоемких работах и родственное кашубское слово *orava* - взаимная соседская помощь при пахоте, так что это слово возводится к старому *орать* - пахать.

Необходимым рабочим приемом в этимологии является реконструкция - восстановление первичных форм и значений слово. «Поскольку деэтимологизация может произойти на весьма раннем этапе функционирования слова, - пишет Ж.Ж. Варбот, - необходимость этимологии и соответственно реконструкции не зависит от возраста слова и объектом этимологии нередко оказываются недавно возникшие слова типа *катюша* - реактивное артиллерийское орудие: это название появилось в годы Великой Отечественной

войны 1941-45 как «расшифровка» заводской марки катюши на первых боевых машинах с этими орудиями, произведенных Воронежским заводом им. Коминтерна (вероятно, сыграл роль ассоциация катюши с популярной в то время песней «Катюша») (Варбот 1984: 231). Однако между зафиксированным состоянием слова и реконструкцией его первичных формы и значения всегда есть временной интервал (варьирующийся от слова к слову), происшедшие за это время изменения «снимаются» теоретически, поэтому результаты этимологического анализа являются гипотетическими при самом строгом соблюдении всех методических требований. Прямое следствие этого - множественность этимологических толкований одного и того же слова, нередко одновременно признаваемых в этимологии. Например, слово *маторный* может быть производным с архаическим префиксом *му-* от *торить* (ср. его диалектное значение *мучить* и родственное слово *проторный*), но достаточно вероятно и его образование от глагола *мутить*. Гипотетичность этимологических решений в значительной степени определяется индивидуальностью истории каждого слова. Поэтому практически неэффективны опыты формализации этимологического анализа (формулы ценны лишь как средство обобщения проведенных результативных исследований) (Варбот, 1984, 134).

Важнейшим средством уменьшения гипотетичности, «повышения надежности этимологии является увеличение системности в этимологии» (Трубачев, 1988, 24). На достижение этой цели ориентированы характерные для современной этимологии обращение к этимологизации целых групп лексики, выделенных по различным принципам (этимологическое гнездо, семантическая группа, лексико-грамматическая группа), и расширение фона этимологизации одного слова до размеров морфосемантического поля, охватывающего все слова, которые могут быть по форме или по значению соотнесены с анализируемым словом и оказаться причиной его изменений (синонимы, антонимы, омонимы, паронимы, слова, производные от анализируемого, контекстуальное окружение).

В некоторых пособиях говорится о разделах этимологии, которые появились в процессе ее становления и развития. Как правило, указывается собственно этимология, народная этимология, детская этимология и псевдоэтимология (Введенская, 2004, 7). Процесс, названный учеными псевдоэтимологией, состоит в том, что слову, за которым речевой практикой закреплено определенное, всем известное значение, отдельные носители языка могут, опираясь на внешнее сходство его звуковых комплексов со звуковыми комплексами другого слова, придать новое значение (например, *дракон* – *участник драки*).

Авторами детской этимологии являются дети дошкольного и младшего школьного возраста, которые, изменяя слова, стремятся привести их в соответствие с существующими в их сознании представлениями о мире вещей и явлений.

С.Н. Цейтлин замечает, что явление, которое принято называть детской этимологией, коренным образом отличается от конструирования нового слова. Ребенок не создает новой языковой единицы – нового слова с новым значением, а лишь перестраивает звучание существующего слова, модифицирует его звуковую оболочку, сохраняя имеющееся значение. Мы легко узнаем в *мазелине* вазелин, а в *лампажуре* абажур. Для некоторых детей молоток преобразуется в *колоток* (потому что им не молотят, а колотят); аналогично образованы *плюнки* (вместо слюнки), *копатка* (вместо лопатка), *кусарик* (вместо сухарик) и др. (Цейтлин, 2000, 180).

Как указывает С.Н. Цейтлин, «модифицируя звуковую оболочку, дети восстанавливают реальную внутреннюю форму слова, которая уже перестала осознаваться современными людьми, и обнаруживают таким образом реальную этимологию слов, затемненную чередованием звуков, фонетическими или семантическими процессами» (Цейтлин 2000, 183-184). Кроме модификации корней слов, имеет место и модификация приставок, которая, не изменяя значения слова, приводит к большей его мотивированности. Такие факты встречаются и в речи взрослых, например, *осколок* и *отколок*, *пограничник* и

награничник, подорожник и околдоброжник. Итак, «детская этимология – это такая «переделка» общеупотребительных слов, которая, по мнению детей, вносит ясность в содержание «исправляемого» слова, соотнося последнее с другим словом, хорошо им известным» (Введенская, 2004, : 48).

Склонность детей к этимологизированию отражает их стремление к систематизации языковых фактов, что облегчает усвоение и запоминание новых слов. «Слово, получившее формальную и семантическую отнесенность с другим словом, оказывается уже отчасти знакомым и легче запоминается» (Цейтлин, 2000, 179). Многочисленные факты детской этимологии свидетельствуют о способности детей к этимологизированию, что также является веским доводом в пользу применения этимологических данных в практике начального языкового образования.

1.2. Этимологический анализ и этимологический разбор

Обращаясь к проблеме использования этимологических сведений в практической учебной работе, ученые настаивают на необходимости разграничивать термины «этимологический анализ» и «этимологический разбор» применительно к школьной практике. Остановимся на разграничении этих понятий.

Этимологический анализ – это научный процесс выяснения этимологии конкретных слов, опирающийся на определенные принципы, языковые и неязыковые, имеющий определенные цели, задачи, предмет исследования. Его осуществляют отдельные ученые и научные коллективы, используя при этом данные не только языковедческих, но и многих других наук, например истории, археологии, этнографии и т.д. Цель научного этимологического анализа – выяснение истоков слова, его зарождения: определение, в каком языке, по какой словообразовательной модели, на базе какого языкового материала, в какой форме и с каким значением возникло слово, а также какие исторические изменения его первичной формы и значения обусловили форму и значение, изучаемые сегодня.

«Сущность этимологического анализа заключается, по мнению В.К. Харченко, в реконструкции, восстановлении затемненной или утраченной формы слова» (Харченко, 1983, 30). Опираясь на факты родственных языков, этимологический анализ ставит следующие задачи:

- 1) раскрыть внутреннюю форму слова, т.е. его исходное значение;
- 2) определить первоначальное морфемное строение и словообразовательную структуру слова;
- 3) выяснить характер исторических (семантических, фонетических и словообразовательных) изменений в слове и установить их причину.

Следует учитывать, что этимологическому анализу подвергаются слова, немотивированные с точки зрения современных словообразовательных процессов, а также слова, заимствованные из других языков. Поэтому прежде всего при проведении этимологического анализа «выясняется исконным или заимствованным является слово в русском языке. Для заимствованного слова определяется источник заимствования, отмечаются изменения в семантике, структуре слова при заимствовании его русским языком. При этимологическом анализе исконного слова восстанавливается его первичная структура, обращается внимание на наличие или отсутствие изменений в структуре этого слова, в процессе развития плана языка, а при наличии изменений в структуре слова определяется вид этих изменений, их причина» (Современный русский язык. Морфемика. Словообразование, 2009, 187).

Определив слово как «исконное», «мы указываем на время возникновения слова: если оно возникло в индоевропейскую эпоху, оно называется исконно индоевропейским; если в общеславянском, то называется исконно славянским; если оно возникло в русском или немецком языках, то оно называется исконно русским или немецким» (Камчатнов, 2001, 212). Следует учитывать также, что исконным слово является в том случае, «если можно реконструировать его исконную праформу, из которой по определенным законам и правилам исторической фонетики можно вывести реально существующие слова того или иного родственного языкового континуума.

Праформа – эта та мера общности, без которой нельзя решить вопроса об общности происхождения тех или иных слов» (Камчатнов 2001: 212).

Выполняя этимологический анализ, то есть определяя происхождение слова, мы, следовательно, ищем причину, почему предмет, получивший наименование, был назван именно так, а не иначе. И здесь неизбежно сталкиваемся с понятием «внутренней формы слова». «Значение, отражающее тот признак, по которому мы называли предмет в целом, и является мотивирующим в соответствующем слове. Это значение в лингвистике имеет и другое название – внутренняя форма слова» (Головин, 2006, 86).

Если слово имеет мотивированное значение, то его внутреннюю форму определить легко, например, *подснежник* – значит, «вырастающий из-под снега». Если же слово имеет немотивированное значение, то его внутреннюю форму приходится отыскивать посредством сложного этимологического анализа (такой анализ можно найти в специальных этимологических словарях). Установить научную этимологию весьма сложно. Очень часто «очевидная» этимология оказывается неправильной, так как она зачастую опирается на случайное звуковое сходство.

При проведении этимологического анализа следует учитывать, что в основе этимологизирования исконных слов лежит сравнительно-историческая фонетика тех или иных языков, их групп, ветвей и семей. В современной этимологии решающим является фонетический, а не семантический критерий. «Если звуковая форма двух слов точно и согласно определенным правилам соответствует друг другу и может быть возведена к некой праформе, то этот факт оказывается решающим, даже если обнаруживается расхождение в значениях этих слов. В то же время, если два слова не могут быть возведены к общей праформе, то бессильно полное совпадение значений» (Камчатнов, 2001, 221).

Предметом этимологического анализа становятся такие слова, которые требуют объяснения с привлечением истории языка.

Учебники и учебные пособия по русскому языку предлагают различные

схемы этимологического анализа. Наиболее удачной нам представляется следующая схема этимологического анализа (см. Современный русский язык. Морфемика. Словообразование 2009, 201-202):

1. Определить значение слова в современном русском языке.
2. Выяснить происхождение слова (исконное / заимствованное).
3. Определить исходное значение слова, установить какие названия других предметов и их признаков, связанные с данным предметом, легли в основу его наименования.
4. Установив прежние родственные связи анализируемого слова, произвести его первоначальное морфемное членение.
5. Отметить (там, где это возможно) исторические звуковые изменения.
6. Произвести морфемный и словообразовательный анализ данного слова с точки зрения современного русского языка.
7. Сопоставив современное и первоначальное членение анализируемого слова, выявить происшедшие в нем исторические изменения (опрошение, переразложение, усложнение). Установить причину этих изменений.

Приведем примеры этимологического анализа некоторых слов (для анализа мы брали «трудные» слова, изучаемые в начальной школе).

Снегирь

1. Небольшая серая певчая птичка из отряда воробьиных с красной грудью (у самцов).
2. Слово по происхождению древнерусское.
3. Птица названа так потому, что не боится снега, зимы.
4. Снегирь образовано от слова *снег* с помощью суффикса *-ырь-*. Первоначально было *сньгырь*: *сньзь* + *ырь*.
5. *Сньгырь* → *снегирь*: после изменения *гы, кы, хы* в *ги, ки, хи*, а затем в результате ассимиляции *ь* последующему *и*.
6. *Снегирь* □. Слово является в современном русском языке непроизводным.
7. Произошло явление опрошения, в результате которого образовался новый корень, равный производной основе. Причина изменений - фонетические и

семантические: затемнение смысловых связей с производящей основой анализируемого слова; изменение сочетаний *гы, кы, хы* в *ги, ки, хи*, звука [ь] в [и].

Деревня

1. Крестьянское селение, то же что село.
2. Слово по происхождению собственно-русское.
3. Исторический корень – *дерев-*. Раньше на Руси дома были из дерева.
4. *Деревня* образовано от *дерево* с помощью суффикса *-ня-*
5. Фонетических изменений не произошло.
6. *Деревня*. В современном русском языке слово является непроизводным.
7. Произошло явление опрощения.

Земляника

1. Травянистое растение, дающее душистые сладкие ягоды розовато-красного цвета, а также сами ягоды.
2. Слово по происхождению собственно русское .
3. Это растение получило такое название потому, что его ягоды довольно часто лежат прямо на земле.
4. *Земляника* образовано от слова *земля* с помощью суффикса *-ика*.
5. Фонетических изменений не произошло.
6. *Земляника*. В современном русском языке слово является непроизводным.
7. Произошло явление опрощения.

При проведении этимологического анализа следует учитывать, что «степень точности этимологического разбора нередко бывает различной. Более того, для многих слоев восстановленная внутренняя форма есть не что иное, как лингвистическая гипотеза, предположение, даже несколько предположений» (Лукин, 1997, 90).

Как видим, этимологический анализ устанавливает происхождение слова, его первоначальные словообразовательные связи и первичную структуру, и требует привлечения данных истории языка, данных других языков. Поэтому применение данного вида анализа в силу его сложности в начальной школе

невозможно. На уроках в начальной школе уместным является применение этимологического разбора.

В отличие от этимологического анализа, «этимологический разбор – это методический прием, позволяющий раскрыть исторические связи слов, их первоначальное значение, более древний морфемный состав, происхождение. По сути дела, этимологический разбор – практическое завершение этимологического анализа. Находясь в тесной взаимосвязи, этимологический анализ и разбор существуют параллельно: один – в сфере науки, другой – в сфере практической образовательной деятельности» (Линк 2008: 18). Поэтому в начальной школе показано использование этимологического разбора, который соответствует уровню развития младших школьников, повышает интерес к урокам русского языка, формирует внимательное отношение к языковым фактам и явлениям.

Этимологический разбор, по мнению многих ученых-методистов, становится полноправным видом языкового анализа на уроке русского языка. Этимологический разбор проводится в форме комментариев, извлечений из словарей, «этимологических этюдов», этимологических «портретов слова» и т.п. Использование этимологического разбора способствует становлению мотивационной сферы младших школьников, поскольку дает возможность посмотреть на привычные слова с непривычной стороны и этим «подогревает» интерес к слову, к изучению языка, расширяет лингвистический кругозор.

1.3. Этимологический разбор как методический прием в практике школьного обучения

Необходимость использования исторических сведений, привлечения сведений по этимологии в процессе преподавания русского языка осознавали основатели методики русского языка. Об этом писали такие известные педагоги и методисты, как Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский, М.А. Рыбникова и др.

Ф.И. Буслаев среди методов преподавания языка называл

«гейрестический» (эвристический) метод, который он предполагал использовать на высшей, сравнительно-исторической ступени его изучения. Предлагая «формы устарелые сближать с теперешними, чуждые с родными и намеками заставляя, чтобы сами ученики открывали неизвестное посредством известного» (Буслаев 1992: 70), он, по сути, рекомендовал использовать этимологический анализ. И.И. Срезневский подчеркивал естественность ассоциаций, заложенных в самом методе: «Даже и простой человек, не озаренный светом науки, допытывается – хоть иногда – сам собою или в беседе с другими ответов: отчего то или иное в языке так, а не иначе, откуда то или другое взялось; сам собою возжигает он перед собою свет науки и им пользуется, как дикарь сам собою домогается добыть огонь и добывает его, тря дерево о дерево или камень о камень. Тем более это естественно члену общества образованного, любящего свет знаний, сочувствующего всякому проницанию в их тайны» (Срезневский, 1986, 110). К.Д. Ушинский, говоря о сознательном усвоении орфографии, рекомендовал использовать довольно сложные этимологии при обучении правописанию трудных слов уже на третьем году обучения начальной школы.

Огромный вклад в методику преподавания русского языка в школе, развития речи учащихся, обогащения их словаря внесла М.А. Рыбникова. Она пишет: «Нужно сделать понятным и близким факт обновления и обогащения живой речи новыми словами» (Рыбникова, 1969, 3). Этой цели она добивалась, широко используя этимологический анализ. Она акцентирует внимание на формирование умения ребенка вникать в смысл слова путем нахождения его исторического корня. В разделе, посвященном корню слова, М.А. Рыбникова предлагает самые разнообразные задания:

- 1) уяснив себе корень слова, подчеркните разницу в смысле следующих слов:
 - а) *перчатка, рукавица; плетень, частокол; сад, роца* и др.; б) *соратник, союзник; наперсник, наушник; сливки, сметана* и др.;
- 2) объясните принадлежность слов к одному корню их смыслом: *прибаутка, убаюкивать, басня; варенье, повар; будить, бдение, будни* и др.

- 3) найдите общий корень данных сложных слов и объясните себе точный их смысл: *чистоплотный, плотоядный; кругозор, мировоззрение;*
- 4) докажите, что данные слова не одного корня: *расцвет, рассвет; простокваша, кашевар* и др.;
- 5) объясните происхождение слов: *оранжевый, розовый, фиолетовый, лиловый* и др.

В разделе «Живое русское слов и его суффикс» М.А. Рыбникова предлагает следующие задания: 1) выписав из газеты или учебной статьи ряд иностранных слов, попробуйте заменить их русскими; 2) определить оттенки смысла слов заимствованных и исконно русских; 3) привести примеры заимствованных слов, не поддающихся легкому переводу.

Можно с уверенностью сказать, что М.А. Рыбникова стала основателем современной методики использования этимологического анализа именно в целях обогащения словарного запаса школьников.

О необходимости четко разграничивать анализ слова по составу и этимологический анализ говорит Н.М. Шанский в статье «Этимологический анализ слова» (1966). Он формулирует основное методическое правило: «При ознакомлении учеников со словообразованием современного русского языка брать, по возможности, исконно русские и этимологически ясные слова, производить только словообразовательный разбор. Этимологический анализ нужно применять лишь в тех случаях, когда он необходим как вспомогательный прием для орфографических, лексических и других целей и т.п. целей. Следовательно, этимологический анализ в школе никогда не должен быть целенаправленным, обусловленным конкретными задачами, связанными с работой по повышению грамотности, языкового чутья или общей речевой культуры. Кроме того, этимологический разбор всегда должен проводиться учителем лишь в той мере, в какой это доступно ученику соответствующего возраста» (Шанский, 1966, 57).

Н.М. Шанский формулирует основные задачи этимологического анализа, к которым относится: 1) определение исконного или заимствованного

характера слова; 2) выяснение образа (представления), положенного в основу слова как названия предмета объективной действительности; 3) установление способа образования слова и соответствующей ему производящей основы; 4) реконструкция его старого значения.

Р.И. Лихтман продолжает мысль Н.М. Шанского: «Исторические справки, конечно, очень полезны, но только в том случае, если явление в прошлом не смешивать с его соответствием в современном русском языке. Смешение этих двух видов анализа ведет к неверному морфемному членению слов, следовательно, к искажению значения слова, к народной этимологии, и как следствие, к орфографическим ошибкам (Лихтман, 1998, 4).

Большая роль отведена использованию этимологического анализа в словарно-орфографической работе в работах Е.И. Никитиной. Основной принцип словарно-орфографической работы, описанный Е.И. Никитиной, - сознательность усвоения написания трудных слов. «Этимологический анализ на помощь памяти приводит могучие силы сознательной интеллектуальной деятельности ученика, изучение трудных слов превращается в сознательный процесс, а это во всех отношениях намного лучше механического запоминания» (Никитина, 1985). Этимологический анализ, как считает Е.И. Никитина, в школе должен быть не полным, а частичным, «упрощенным». Этимологический анализ на уроках проводится в таком объеме, в каком это необходимо для решения практической задачи.

Методика использования этимологических сведений, этимологического разбора на уроках русского языка представлена в работах современных исследователей А.Н. Кохичко, О.Н. Левушкиной, В.П. Дунаевой, Г.Н. Приступа, Н.Ю. Штрекер и др. Остановимся на анализе некоторых публикаций.

Основательной работой, посвященной использованию этимологического анализа при изучении трудных слов, является книга И.В. Прониной «Изучение трудных слов с применением этимологического анализа» (1964). И.В. Пронина показала, что «этимологический анализ как методический прием не может быть таким доскональным, исчерпывающим, как научный, что его можно

использовать в школе, преследуя только практические цели. В данной работе подчеркивается единство орфографического и семантического аспектов словарной работы, которое достигается благодаря использованию этимологического анализа.

И.В. Пронина подчеркивает: «Этимологический анализ – эффективный прием обогащения словаря учащихся. Этот прием служит прекрасным средством объяснения значения непонятных слов, относящихся к научной и общественно-политической терминологии» (Пронина, 1964, 12.). Автором определено место этимологического анализа на уроках русского языка в среднем звене, разработана конкретная методика его применения, причем используется этимология не только заимствованных слов, но и исконно русских, представлены отдельные виды упражнений с применением этимологического анализа.

Большая роль отведена использованию этимологического анализа в процессе словарно-орфографической работы в статье Е.И. Никитиной «Изучение слов с непроверяемыми написаниями в 4 классе» (1974). Основной принцип системы словарно-орфографической работы, описанный Е.И. Никитиной, – сознательность усвоения написания трудных слов. Этимологический анализ, по словам Е.И. Никитиной, «на помощь памяти приводит могучие силы сознательной интеллектуальной деятельности ученика, изучение трудных слов превращается в сознательный процесс» (Никитина, 1974, 109). Автор отмечает, что использование этимологического анализа при проведении словарно-орфографической работы необходимо для решения конкретных практических задач обучения, и поэтому он может быть не полным, а частичным.

А.Н. Кохичко отмечает, что этимологический анализ – эффективный прием обогащения словаря младших школьников. Этот прием может служить важным средством объяснения значения непонятных слов на уроках русского языка и чтения. Применение этимологического анализа «убеждает младших школьников в том, что грамотное письмо тесно связано с наукой о языке и

основывается на ее положениях. Ученики видят эту связь воочию, отчего обучение орфографии становится на научную основу» (Кохичко, 1998, 55).

В статье рассматриваются возможности использования этимологического анализа как методического приема при обучении орфографии. Автор выделяет четыре этапа формирования орфографического навыка:

1. Подготовительный этап, целью которого является вооружение учащихся необходимыми теоретическими знаниями и практическими умениями.
2. Ориентировочный этап. Учащиеся знакомятся со структурой орфографического действия, вплотную подводятся к решению о том, что нужно сделать, чтобы правильно написать непроверяемое слов.
3. Закрепительный этап, на котором посредством применения различных упражнений вырабатываются такие качества орфографического навыка, как сознательность и правильность. В статье приводится несколько таких упражнений.
4. Этап контроля и самоконтроля, на котором следует проводить диктанты, изложения, сочинения разных видов, а также игры из занимательной грамматики.

По мнению Г.Н. Приступы, в учебниках русского языка для младших классов есть немало слов, значение, состав и правописание которых можно объяснить только с помощью этимологических справок. В своей статье «Об элементах этимологического разбора на уроках русского языка» (Приступа, 1999, 67) ученый предлагает краткое толкование некоторых слов и приводит классные и домашние упражнения, выполнение которых поможет детям закрепить знания о лексическом значении этих слов и их правописании, прежде всего о написании безударных гласных корня. Приведем толкования нескольких слов.

1 класс: *спасибо* – от *спас* и *бог*, проверочные: *спас* (прошедшее время глагола *спасти*); *умолять* – от *молить* – «просить»; *уменьшать* – делать малым; проверочное: *мало*.

2 класс: *благодарить* – от *благо* (добро) и *дарить* (добровольно отдавать

в качестве подарка); *благодарить* – высказывать, выражать признательность за оказанное внимание; проверочное: *благо* и *дар*.

3 класс: *праздник* – от древнерусского *празий* – «порожний, пустой, незанятый, свободный»; отсюда *праздник* – буквально «свободный день».

Кроме этого, в статье предлагается несколько упражнений для работы с такими словами, например:

1. Скажите, от каких слов образованы слова: *колесо, мешок, печенье*; приведите другие слова с этими корнями, запишите эти слова.

2. Составьте (письменно) небольшие предложения со словами: *машина, медведь, носорог*.

3. Разберите по составу слова: *голубика, заповедник, знаменосец*.

4. Напишите (дома) небольшой рассказ, употребляя слова: *голубика, дремучий, заповедник, клюква, урожай, черника, шиповник*.

По словам Г.Н. Приступы, такой подход к словарной работе поможет учителю «оживить» уроки, привить детям любовь к родному слову и к истории, а следовательно, уважение к народу – создателю «великого, могучего, правдивого и свободного русского языка». В заключении автор подчеркивает, что «знакомство младших школьников с этимологией слов не только оказывает положительное влияние на правописание непроверяемых слов, но и расширяет кругозор, вызывает интерес к слову, к родному языку, развивает творческое воображение, приобщает к конкретным историческим фактам культуры родного языка» (Приступа 1999: 60).

О возможностях использования элементов этимологического анализа на уроках русского языка в начальной школе пишет В.П. Дунаева, по словам которой, «учитель должен научить учащихся объяснять, какой характерный признак положен в основу названия предмета, устанавливать родство между словами, объяснять их современное значение и написание» (Дунаева, 2001, 28). На помощь в этом случае может как раз прийти этимологический анализ. Поскольку названия предметов не возникают случайно, и, как правило, в основе номинации лежит какой-то характерный признак, по которому и

получил название тот или иной предмет. Именно это свойство номинации и предлагает учитывать автор статьи при изучении лексических единиц. На материале темы «Рыбы наших рек» В.П. Дунаева описывает, возможности использования на уроках русского языка элементов этимологического анализа, в частности, определения мотивирующего признака того или иного названия рыб.

В статье предложены интересные тексты, содержащие сведения об этимологии некоторых названий рыб, а также задания по тексту, направленные на усвоение сведений о происхождении тех или иных слов, а также задания творческого характера.

Много внимания проблеме использования этимологического анализа на уроках русского языка в начальной школе уделяет О.Н. Левушкина. В ее работах затрагиваются различные аспекты использования этимологического анализа в процессе изучения русского языка младшими школьниками. Так, в одной из статей рассматриваются возможности использования элементов этимологического анализа как средства развития лингвистического мышления младших школьников (Левушкина 1999). В одной из статей О.Н. Левушкина рассматривает приемы закрепления лексики, освоенной учащимися начальных классов с помощью этимологического анализа. Статья посвящена закреплению знаний, умений и навыков, полученных детьми при знакомстве с происхождением слов. Описываются такие виды работы, как творческое списывание, письменные ответы на вопросы, игра «Верно ли?», словарные диктанты с опорой на этимологию, этимологические кроссворды. Так, например, игра «Верно ли?» помогает учащимся закрепить навык соотносить созвучные слова по значению, актуализировать в памяти научные сведения об этимологии уже известных им слов. Автор приводит несколько примерных вопросов для такой игры: верно ли, что слово *портной* и *портфель* восходят к одному и тому же историческому корню? верно ли, что слова *ветеран* и *ветчина* восходят к одному и тому же историческому корню? и др. Письменные ответы используются автором для закрепления в памяти учащихся

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

О.Н. Левушкиной разработаны виды словарных диктантов для среднего звена школы с опорой на этимологический анализ «трудных» слов (Левушкина 1999). Для всех видов диктантов ею подобраны только такие слова, которые уже изучены с применением этимологического анализа. О.Н. Левушкина предлагает следующие виды диктантов: 1. Узнай слово по толкованию его лексического значения. 2. Узнай слово по полной этимологической справке о нем. 3. Узнай слово только по началу этимологической справки к нему. 4. Диктант с обоснованием. В этом случае перед записью диктуемого слова ученики должны привести в скобках его этимологическую проверку, например: *(вита) витамин, (ветус) ветчина*. 5. Самодиктант. Учащиеся должны вспомнить и записать как можно больше слов с тем или иным историческим конем, например: с историческим корнем *кол-* (от *коло*) со значением «круг». 6. Аукцион «трудных» слов. Проводится устно. Побеждает тот, кто последним назовет слово с указанным в задании признаком, например: назови слова, имеющие в своем составе исконно русскую приставку *со-* со значением совместности.

Материал данной статьи свидетельствует о том, этимологию слова можно использовать не только на этапе знакомства с изучаемым словом, но и в ходе тренировочных упражнений, а также при контроле усвоенных знаний. Как отмечает, О.Н. Левушкина, такие диктанты принципиально отличаются от других видов диктантов тем, что «они направлены прежде всего на формирование у ребенка навыка вникать в значение слова путем анализа его структуры, осмысливать его семантические связи с другими лексическими единицами современного русского языка. Описанные виды словарных диктантов способствуют развитию лингвистического мышления учащихся, формированию у них интереса к русскому языку» (Левушкина, 1999, 26).

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

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

1. Формирование познавательных интересов детей в области родного языка и речи.
2. Практическое повышение общекультурно-речевого уровня.
3. Формирование мотивационных потребностей детей к изучению предметов социально-лингвистического цикла.

4. Углубление генетических интегративных связей изучаемых в начальных классах основ наук, постепенное выведение результатов обучения на формирование общеучебных коммуникативно-речевых умений.
5. Практическое развитие креативных способностей детей в области языка и речи.

Программа 1-го года обучения включает 4 темы: «Путешествие по стране графике» (история письменности, русские алфавиты, русские буквари и т.д.), «Путешествие в страну слов» (местная топонимика, гидронимика, зоонимика, русская мифонимика), «Бытовые архаизмы и историзмы» («Двенадцать месяцев», «Домашняя утварь», «Почему и во что мы одеты», «Как одевались наши предки», «История русского речевого этикета»), «Произведения малых форм устного народного творчества» (поговорки, пословицы, загадки, скороговорки, фразеологизмы, крылатые слова и т.д.).

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

Программа 3-го года обучения построена с учетом того, что детям предстоит переход из начальной школы в основную, что сопряжено с необходимостью высокого уровня сформированности общеучебных умений, в частности, интегративного и лексикографического характера. Именно поэтому большая роль отводится интегрированным урокам и занятиям («история языка» с чтением и литературой, физическим воспитанием, уроками основ безопасности жизнедеятельности).

Автор статьи приводит развернутый план занятия по теме «Этимологический словарь», которое проводилось с учащимися 3-го класса. На этом занятии младшие школьники знакомятся с этимологическим словарем, получают представление об этимологии как разделе лингвистики. Кроме того, предлагается целый ряд интересных заданий, которые предполагают обращение школьников к этимологическому словарю, и, следовательно, знакомство с этимологией лексических единиц. В заключение В.И. Дронова отмечает, что «формы исторической подготовки младших школьников могут быть различны, но главное, чтобы начальная школа использовала все свои потенциальные возможности для формирования личности ребенка, воспитания его гражданственности, патриотизма и нравственности в использовании средств языка как культурно-исторической среды» (Дронова, 2001, 97).

Т.В. Бабушкина считает, что для того чтобы начать работать с этимологическим анализом в начальной школе, необходимы два условия: во-первых, желание самого учителя систематически и целенаправленно обращаться к истории слов на уроках русского языка, чтения и др. и, во-вторых, наличие справочной литературы, которой в последние годы появилось достаточно много. Автор отмечает, что использование данных этимологии в начальной школе обусловлено следующими причинами.

1. Этимологический анализ позволяет добиться сознательного усвоения орфографических норм, поскольку дает возможность сделать непроверяемые слова проверяемыми. Детям гораздо легче понять, что в слове *береза* *Е* пишется потому, что оно является исторически родственным прилагательному *белый*, а буква *А* в слове *малина* проверяется словом *малый*, так как эта ягода как бы состоит из множества маленьких ягодок.

2. Обращение к истории слова, выяснение его первоначального значения часто помогает по-иному понять его современную семантику. Вскрывая причины трансформации значения слова, ученики вслед за учителем должны будут обратиться к фактам истории, культуры, этнографии, расширяя таким образом свой кругозор, языковую и общекультурную компетенцию. Так,

например, для объяснения безударной О в слове Торжок (которая с точки зрения современной орфографии является непроверяемой) учитель должен будет показать метонимическую историческую связь топонима с названием процесса торговли, а для доказательства исторического родства слов торговля, торговать со словами торжество, торжественный необходимо сделать целый культурно-исторический срез, экскурс в те далекие времена, когда ярмарка становилась настоящим праздником – с балаганом, скоморохами, блинами и печатными пряниками.

Т.В. Бабушкина считает, что ознакомление с историческим материалом в начальных классах может происходить в разных формах. Это могут быть внеклассные мероприятия (например, беседа об этимологии «У самовара», викторина), это может быть урок или фрагмент урока, где учащиеся знакомятся с происхождением слов. Причем благодатной почвой для работы по этимологии часто становятся и уроки математики, и уроки природоведения. Большой интерес вызывают газеты-стенды «Почему не иначе», «Как возникли названия цветов», «История имен сказочных героев», «Почему так названы птицы» и др. Причем материал для этих газет собирал не только сам учитель, но и ученики 2-3-х классов. В заключении автор отмечает, что «обращение к этимологии слов требует от учителя, преподавателя тщательной, кропотливой работы, знакомства со многими справочными пособиями, словарями, однако затраченный труд, несомненно, окупится» (Бабушкина, 2001, 21).

В статье Ю.И. Орлова «Этимологический анализ слов» (2002) представлен материал для учебно-творческих работ в начальной школе. Этот материал предназначен для создания проблемных ситуаций на уроках русского языка и природоведения, а также для проведения интегрированных уроков по этим предметам. «Выполняя предлагаемые задания, учащиеся под руководством учителя будут обращаться к первоначальным этимологическим истокам простых и привычных названий растений, животных, природных явлений. Приведем примеры некоторых заданий, предлагаемых Ю.И. Орловым:

1. *Беречь...* Найди этимологически родственное, однокоренное с ним

слово. Объясните смысловую связь.

1 – *береста*, 2 – *бремя*, 3 – *берег*, 4 – *береза*, 5 – *бор* (лес).

2. В названии какой птицы есть древний корень со значением «белый»?

1 – *лебедь*, 2 – *чайка*, 3 – *цапля*, 4 – *журавль*, 5 – *аист*.

3. Представь себе все эти деревья и ответь на вопрос: какое из них самое липкое? Попробуй объяснить себе их названия.

1 – *вяз*, 2. – *рябина*, 3 – *береза*, 4 – *липа*, 5 – *ольха*.

Автор подчеркивает, что «такая работа принесет детям радость открытия смысла и внутренней формы слов и вместе с тем позволит получить важную информацию об особенностях растений, повадках животных, отношении человека к природе» (Орлов 2002: 36).

В статье С.И. Львовой «Развитие языкового чутья и опора на него в обучении родному языку» (2003) отмечается, что этимологический анализ является эффективным приемом, активизирующим языковое чутье школьников. Эффективность использования этимологического анализа обусловлена несколькими причинами. Прежде всего этимологический анализ связан с восстановлением утраченных языком метафор, реконструкцией образов. «Этимологический анализ может восстановить в слове былую образность: *стол* – *стлать*, *лелеять* – *Лель*, раскрыть глубинный смысл, стершийся и потухший за многие столетия жизни слова в языке: *ведьма* от *ведать* (знать), *сутки* от *ткнуть* (букв.: «столкновение дня и ночи»), *собственный* от *собь* (существо), *потакать* от *так* и т.п.» (Львова, 2003, 44).

Этимологический анализ, по мнению С.И. Львовой, помогает сформировать правильный взгляд на язык как явление, непрерывно меняющееся, а также развивать природное языковое чутье ребенка. Этимологический анализ активизирует языковую интуицию, особенно в тех случаях, когда школьнику предлагается сначала самостоятельно доказать историческое родство предложенных групп слов (*нож* – *вонзить* – *заноза*), высказать свои предположения по этому поводу, а затем проверить свою лингвистическую догадку, обратившись к этимологическому словарю.

Однако в процессе использования этимологического анализа, по мнению С.И. Львовой, нужно помнить, что «врожденное стремление к этимологизированию порождает иногда ошибки в морфемном разборе, а излишне доверчивое отношение к внешним ассоциациям часто приводит к ложной этимологии, что может стать причиной орфографических ошибок (*спортакиада* от *спорт*, *крассовки* от *красивый* и т.п.)» (Львова, 2003, 45).

В то же время автор статьи подчеркивает, что использование этимологического анализа в процессе орфографической работы является обязательным. «Этимологический анализ способен переместить непроверяемые слова в разряд слов с проверяемыми или, по крайней мере, поддающимися объяснению написаниями. При этом омертвевшие в слове морфемы как бы оживляются, прочнее запоминается их орфографический облик, лучше усваивается суть главного закона русского правописания, активизируется языковое чутье, являющееся основой орфографического навыка: *обаяние* – от *баять* «околдовать словами», *обоняние* – от *вонь* «запах», *столичный* – от *стол* «трон» (ср. *престол*)» (Львова, 2003, 45).

О возможностях использования элементов исторического комментирования на уроках русского языка и чтения в начальной школе пишет Н.Ю. Штрекер (2005). Она подчеркивает, что при отборе для материала для исторического комментирования главное внимание учитель должен уделять его практической направленности. В статье проанализированы с историко-лингвистической точки зрения материалы различных школьных учебников, и на основе проведенного анализа разработал примерное содержание историко-лингвистических сведений при изучении курса русского языка в начальной школе.

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

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

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

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

Н.А. Линк считаем возможным расширить представление учащихся о названиях российских городов и рек знанием этимологии географических названий тех объектов, которые составляют их малую родину. В статье

приводятся конкретные примеры использования этимологических сведений для знакомства с топонимией Пермского края.

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

Таким образом, анализ методической литературы по проблеме исследования показал, что этимологические сведения используются на уроках русского языка в начальной школе с различными целями. Их использование может служить средством развития языкового чутья учащихся, стать основой работы по орфографии, по развитию речи, по культуре речи. Кроме того, использование этимологического анализа дает возможность решать развивающие и воспитательные цели, связанные с повышением интереса к языку. Как видим, этимологический анализ в школе – это реальность, и его использование методически обосновано.

Выводы по первой главе

1. Теоретической основой использования данных этимологии на уроках в начальной школе является соответствующий раздел лингвистики. В современной языковедческой практике термин «Этимология» употребляется в следующих значениях: 1) раздел языкознания, изучающих происхождение слов; 2) совокупность исследовательских приемов, направленных на раскрытие происхождения слова, а также сам результат этого раскрытия; 3) происхождение слова.
2. В лингвометодических исследованиях высказывается справедливая мысль о необходимости разграничивать этимологический анализ и этимологический разбор. Этимологический анализ устанавливает происхождение слова, его

первоначальные словообразовательные связи и первичную структуру, требует привлечения данных истории языка, данных других языков. Поэтому применение данного вида анализа в силу его сложности в начальной школе невозможно. На уроках в начальной школе уместным является применение этимологического разбора. Этимологический разбор – это методический прием, позволяющий раскрыть исторические связи слов, их первоначальное значение, более древний морфемный состав, происхождение. Этимологический разбор – практическое завершение этимологического анализа. Находясь в тесной взаимосвязи, этимологический анализ и разбор существуют параллельно: один – в сфере науки, другой – в сфере практической образовательной деятельности.

3. Проблеме исторического комментирования, использования этимологических сведений посвящены работы О.Н. Левушкиной, Н.Ю. Штрекер, В.И. Дроновой, Н.А. Линк, Т.В. Бабушкиной и др. Анализ методической литературы по проблеме исследования показал, что этимологические сведения используется на уроках русского языка в начальной школе с различными целями: как средство развития языкового чутья учащихся, в процессе работы по орфографии, по развитию речи, по культуре речи. Обращение к этимологии дает возможность решать развивающие и воспитательные цели, связанные с повышением интереса к языку.

Глава 2. Проблема обогащения словарного запаса младших школьников

2.1. Психолингвистическая характеристика словарного запаса учащихся начальной школы

Словарный запас человека характеризуется как с количественной стороны, так и с качественной. К моменту поступления в школу (6-7 лет) ребенок имеет в своем словарном запасе в среднем от 3000 до 7000 слов. К моменту перехода в средние классы словарь младшего школьника увеличивается до 7000-12000 слов (Львов 2000: 4).

Хватает ли младшему школьнику того количества лексических средств, которыми оно располагает? С одной стороны, «ко времени поступления в школу ребенок уже обладает достаточным для общения словарным запасом и в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в русском языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, а также твердое и безошибочное использование множества стоящих особняком единичных явлений, что усваиваемый русский язык становится для него действительно родным и ребенок получает в нем совершенное орудие общения и мышления» (Гвоздев, 1981, 189).

С другой стороны, к началу обучения в школе ребенок испытывает активную нехватку лексических средств. «Ребенок несет с собой в класс довольно большой запас представлений неясных, пестрых, непродуманных, но зато часто пережитых, запас настолько большой, что можно по справедливости сказать, что едва ли ребенок обладает достаточными средствами языка, чтобы передать этот внутренний запас» (А.Д. Алферов).

Такое противоречие в характеристике словаря ребенка данного возраста объясняется тем, что к началу обучения в школе он научается пользоваться языком в целях общения и мышления. Он бессознательно овладевает языком (и его словарем) в пределах повседневных потребностей. С приходом ребенка в школу начинается новый этап в его языковом развитии. На этом этапе оно осознает языковые средства, которыми овладел в дошкольный период.

Однако часто той лексики, которую ребенок слышит и которой пользуется в повседневной жизни, ему не хватает для выражения чувств, мыслей, а при обучении в школе – для понимания изучаемого материала, так как «в условиях общения в кругу семьи можно добиться лишь самой первой, элементарной ступени владения языком» (Жинкин, 1978, 7). Характеризуя речь ребенка к моменту его поступления в школу, Н.И. Жинкин отмечает: «Он (ребенок) понимает в окружающем больше, чем может передать словами» (Жинкин, 1978, 7). Это факт психолог объясняет тем, что «лексическая и грамматическая подсистемы языка остаются далеко неразработанными. Особенно мал активный словарь, и не сформировано умение строить логически последовательную речь» (Жинкин, 1978, 7). Следовательно, необходимо обогащать активный словарь учащихся и формировать умение строить логически последовательную речь.

Исследователи речи младших школьников считают, что следствием несовершенства их словаря являются:

- частая повторяемость одних и тех же слов;
- неадекватность слова и понятия;
- неточность употребления слов в речи;
- неумение стилистически дифференцировать отбор лексики при конструировании текста;
- неумение использовать тропы и другие изобразительные средства языка (Ладыженская, 1981, 135).

Замечено, что бедная лексика сочетается с бедным синтаксисом. Бедность словаря нередко мешает и успешной работе в области орфографии. При проверке написания безударных гласных школьники часто не находят необходимых проверочных слов, потому что их нет в активном словарном запасе.

Неадекватность слова и понятия, неточность словоупотребления в речи младшего школьника объясняются иной, чем у взрослых, степенью овладения словом. «Слова ребенка могут совпадать со словами взрослого в их предметной

соотнесенности, но не совпадать в значении», - пишет Л.С. Выготский (Выготский, 1966, : 192).

Овладение словом для ребенка – это не пассивное, чисто механическое запоминание значений слов и соотнесение их с существующими предметами, а активный, целенаправленный процесс.

Значение слова «есть феномен словесной мысли или осмысленного слова, оно есть единство слова и мысли» (Выготский, 1966, 329). Этот процесс Л.С. Выготский представляет следующим образом: в тот момент, когда ребенок впервые усвоил новое слово, связанное с определенным значением, развитие слова не закончилось, а только началось; оно является вначале обобщением самого элементарного типа, и только по мере своего развития ребенок переходит от обобщения элементарного ко все более и более высоким обобщениям, завершая это процесс образованием подлинных и настоящих понятий» (Выготский, 1966, 217). От первого знакомства с понятием до того момента, когда слово и понятие делаются собственностью ребенка, в сознании ребенка происходит сложный внутренний психический процесс, включающий в себя постепенно развивающееся из смутного представления понимание нового слова, применение его ребенком, и только в качестве заключительного звена действительное освоение его» (Выготский, 1966, 219).

К началу обучения в школе, по мнению Л.С. Выготского, у ребенка складывается комплексное мышление, которое есть уже связанное мышление, и объективное мышление. Ребенок объединяет однородные предметы в общую группу, комплексирует их уже по законам объективных связей, открываемых им в вещах. Ребенок осознает не абстрактную и логическую, а фактическую связь между отдельными элементами, входящими в состав комплекса.

Л.С. Выготский считает, что механизм комплексного мышления со всеми присущими ему особенностями лежит в основе развития языка в целом. В доказательство он приводит историю русского слова *сутки*. Первоначально оно означало шов, соединение двух кусков ткани, нечто сотканное вместе. Затем оно стало обозначать всякий стык, угол в избе, место схождения двух стен.

Далее в переносном значении оно стало обозначать сумерки – место стыка дня и ночи, затем уже, охватывая время от сумерек до сумерек или период времени, включающий утренние и вечерние сумерки, оно стало обозначать день и ночь, то есть сутки в настоящем смысле этого слова. «Мы видим таким, таким образом, что такие разнородные явления, как шов, угол в избе, сумерки, сутки объединяются в историческом развитии слова в один комплекс по тому же самому образному признаку, по которому объединяет в комплекс различные предметы ребенок» (Выготский 1966: 193). Обращаясь к этимологии, ученый доказывает, что в основе значений многих слов нашего языка «лежит не логическая необходимость и даже не связи, устанавливаемые в понятиях, а чисто образные конкретные комплексы, связи совершенно того характера, какие мы имели возможность изучать в мышлении ребенка. Выделяется какой-нибудь конкретный признак, по которому предмет получает свое наименование» (Выготский, 1966, 193).

Первичное слово в языке Л.С. Выготский называет «образом», «картиной», «маленьким повествованием» о понятии. Дальнейшее развитие значений слов Л.С. Выготский представляет следующим образом. В сознании взрослого, как и истории не «первичных» слов, комплексное название, выделенное по известному признаку, вступает в противоречие понятием, которое оно означает. И в результате происходит борьба между понятием и образом, лежащими в основе слова. Образ стирается, забывается, вытесняется из сознания говорящего, связь между звуком и понятием как значением слова становится для нас уже непонятной. Поэтому акты мышления, совершаемые ребенком с помощью речи, не совпадают с операциями, производимыми в мышлении взрослого человека при произнесении того же слова. Значение одного и того слова в понимании ребенка и взрослого оказываются различными. «Относительно слов ребенка и взрослого можно сказать, что они являются синонимами в том смысле, что они указывают на один и тот же предмет» (Выготский, 1966, 192).

Освоение ребенком семантики слова в современной науке

рассматривается как одна из центральных проблем, теснейшим образом связанная с вопросом становления психического вообще (Айдарова, 1978, 132). Процесс усвоения значения слова для каждого ребенка в отношении каждой лексической единицы индивидуален. Усвоение значений слов в большой мере зависит от того, какие слова ребенок слышит наиболее часто, какие из называемых предметов в наибольшей степени привлекают его внимание и становятся объектами исследовательской активности и практической деятельности (Чупринова, 1994, 83).

Младший школьник может владеть лексическим значением того или слова в различной степени. Доказательством этого утверждения считаем следующие особенности понимания им значения слов:

- не знает значения данного слова, которое отсутствует в его словаре, но понимает его в контексте;
- правильно понимает слово, правильно употребляет его во фразе, но искажает его фонетический облик;
- в случаях незнания нужной в конкретном коммуникативном акте лексической единицы может создать свою;
- знает и употребляет слово только в прямом лексическом значении (Новикова, 1983, 24).

Таким образом, мышление ребенка, пришедшего в начальную школу, образно. Это как нельзя лучше способствует восприятию детьми первичных, «образных» значений, с которыми знакомит этимология.

Поскольку мышление ребенка к началу обучения в школе комплексно, то значения новых слов он воспринимает на основе уже известных ассоциаций и образов, как бы самостоятельно этимологизируя. Основным стимулом к этимологизации в детской речи мы считаем стремление ребенка сделать речь и прежде всего его основную лексическую единицу – слово – понятным.

Стремление этимологизировать – свидетельство прежде всего любознательности ребенка, стремление понять, вникнуть в значение усваиваемой и употребляемой лексической единицы. «Велика

любопытность дитяти, - писал И.И. Срезневский, - но всегда остается в границах его разумения, его обладания языком» (Срезневский, 1986, 103).

Чтобы сделать слово понятным, ребенок поморфемно проясняет значение слова. Каково будет это значение, зависит от того, с каким уже известным и созвучным словом соотнесет ребенок данное. Это, в свою очередь, зависит как от лингвистических (фонетическая близость слов, их этимологическая или современная родственность), так и от экстралингвистических фактов (конкретная ситуация, активизирующая определенный круг известных ребенку слов, словарный запас каждого отдельного ребенка, образование и уровень речевой культуры его родителей и близких). Морфемы при этом выделяются, как правило, произвольно, они чаще всего не совпадают с морфемами нормативного языка как по форме, так и по назначению.

Известно, что дети начинают рано чувствовать смысл словообразовательных элементов и умеют активно и в смысловом отношении правильно использовать их, создавая собственные слова. Дети великолепно понимают, например, уменьшительное, увеличительное и другие значения суффиксов. Однако, как показали исследования, рассмотреть значения суффиксов вне слова, например, сказать, что значит отдельно суффикс *-онок-* или *-ище-*, дети сказать не в состоянии, потому, что не могут выделить в словах эти части.

Осознавая значения слов, дети проделывают тот же путь, что и все человечество. Ведь именно такой процесс осознания людьми родственности-неродственности созвучных частей слова, растянутый на тысячелетия, лежал в основе создания современного морфемного строя языка. В зависимости от того, с каким словом соотнес ребенок данное новое слово, какие «морфемы» оно в нем выделил, в его сознании формируется примерное представление о значении этого нового для него слова.

Процесс усвоения ребенком нового слова сродни освоению иноязычного слова носителем чуждой для него языковой системы. Такой поморфемный путь «вживания» неизвестного доселе человеку слова в его языковую систему (речь

идет как о языковой системе ребенка и усвоении им новых слов, так и о системе языка определенного народа в целом) в лингвистике называют морфологизацией. В.А. Богородицкий Определяет морфологизацию как «придание знакомого морфологического состава слову, всему или же только части его материальной» (Богородицкий 2001: 79). Оно указывает на то, что процессы морфонологизации могут протекать сознательно и бессознательно.

Неосознанное этимологизирование в сознании ребенка происходит в тех случаях, когда оно воспроизводит мало известное ему слово и наделяет его значением, исходя из понимания значения «морфем», которые оно подсознательно вычленил в данном слове. Вследствие этих процессов в представлении ребенка на подсознательном уровне может искажаться только значение слова или и значение, и его звучание.

Искажения в понимании значения слов менее всего заметны со стороны и наиболее коварны, так как являются первоисточником многих речевых и орфографических ошибок школьников. Приведем примеры таких искажений: *гребец* – тот, кто гребет землю, *постоялец* – человек, который всегда стоит; *проходимец* – проходит мимо и не замечает.

Искажения в звучании слова появляются как следствие того, что ребенок подсознательно вычленил в слове «морфемы» и «подогнал» их звучание под звучание уже известных ему «морфем». Результаты искажения в звучании слов в речи детей иногда очень похожи на эффект ослышки: ребенок как бы принимает неизвестное ему слово за известное и употребляет похожее по звучанию слово вместо «нераслышанного», неизвестного.

Осознанное этимологизирование в речи детей проявляется в том случае, когда ребенок задумывается над соотносительностью значения и звучания слова, ему хорошо известного. Тогда он сознательно «исправляет» его, воссоздавая его истинное значение (по своим представлениям). Например, девочка исправляет отца, который удивляется тому, что она съела целый ломоть хлеба: «*Не ломоть, а лохмоть*» (когда резали свежий хлеб, он крошился и был «лохматым»). Слово *ломоть* для ребенка не обладает внутренней формой.

Исследование механизма понимания младшими школьниками значения мало известных слов позволяет назвать два этапа усвоения ребенком значения слова. На первом этапе в сознании ребенка происходит соотнесение фонетического облика новой для него лексической единицы с уже известным, понятным, созвучным новому словом. Как правило, и значение нового слова на данном этапе выводится из значения созвучного, понятного. На втором этапе слово «врастает» в лексикон ребенка, обретая реальную словообразовательную соотнесенность и соответствующие этому семантические связи.

Опираясь на знание этих фактов, можно установить причину речевых ошибок ребенка, основанных на детской этимологии. Если ребенок этимологизирует неосознанно, нужно работать над закреплением за комплексом звуков определенного лексического значения в сознании школьника. Если сознательно использует этимологию, необходимо устанавливать в его сознании правильные семантические связи между единицами лексикона.

Итак, значение многих слов в сознании младшего школьника размыто и нетрадиционно. В зависимости от того, осознанно или неосознанно этимологизирует ребенок, можно определить, на каком этапе освоения в сознании ребенка находится данное слово, и выбрать в соответствии с этим направление работы над его значением.

2.2. Пути обогащения словарного запаса учащихся

Указанные особенности словарного запаса учащихся начальных классов позволили определить пути его обогащения.

Словарь можно сделать богаче в количественном и качественном отношениях. Количественное обогащение предполагает прежде всего узнавание человеком новых слов и их предметно-понятийной соотнесенности в данном языке. По данным М.Р. Львова, «словарь учащихся количественно растет более или менее равномерно с ускорением, причем ежедневно в начальных классах оно обогащается в среднем 4-5 словами» (Львов 2000: 4). Работа над

количественной стороной словаря позволяет устранить следующие из указанных выше недостатков усвоения ребенком значения слова: «не помнит слова, но знает его значение», «не знает значения слова, оно отсутствует в его активном словаре». Но количественное совершенствование словаря – это «не только увеличение в словаре детей новых слов, но и новых сем у известных слов» (Баранов, 1985, 39). Поэтому ознакомление младших школьников с различными значениями одного и того же слова, в том числе и переносными, также является элементом количественного обогащения их словаря.

Количественный рост словаря невозможен без качественного его совершенствования. И наоборот, качественное совершенствование словаря и речи учащихся возможно лишь при наличии достаточного запаса слов. Под качественным совершенствованием понимается «Уточнение семантики известных слов, замена в словарном запасе школьников нелитературных слов эквивалентами им литературными словами, раскрытие сочетаемости слов, установление семантических связей между словами (на основе ассоциаций)» (там же: 39). Таким образом, «словарь может изменяться не только вширь, но в глубину. Движение в этом последнем плане чрезвычайно важно, поскольку связано с все более полным осознанием детьми семантики тех слов, которыми они уже пользуются» (Айдарова, 1978, 110).

Более точное понимание ребенком значения слова, его сочетаемости поможет избавиться от огромного количества речевых ошибок, возникших на основе этого.

Только ознакомления с семантикой слова еще не делает его принадлежностью активного словаря младшего школьника. Слово не может быть усвоено без употребления его в речи. Еще К.Д. Ушинский выделил функциональный аспект работы со словом: «У детей запас слов и форм родного языка обыкновенно не мал, но они не умеют пользоваться этим запасом» (Ушинский, 1990, 121). Умение отобрать и употребить то или иное слов в свойственном ему значении в зависимости от цели высказывания, от соседства с другими словами – один из первых и важнейших шагов в развитии

лексической культуры и вообще речевой культуры детей. Таким образом, конечной целью работы по обогащению словаря младших школьников является использование детьми слов в собственных высказываниях. Поэтому в методике говорят об активизации слова в словаре учащихся. Под активизацией подразумевают перевод слова из пассивного словарного запаса в активный. Активную и пассивную часть словаря выделяют в речи каждого носителя языка с точки зрения употребления слов в речи. М.Т. Баранов указывает на основное отличие активного словаря от пассивного, которое проявляется в уровне владения словом» «Владеть словом – это значит не только соотносить его с реальией и понятием. Владение словом подразумевает знание его семантики, сочетаемости и сферы употребления. Если ученик осознает значение слова, умеет правильно сочетать его с другими словами и уместно употреблять в своей речи, значит данное слово входит в активный словарный запас. Вероятность употребления этого слова в речи школьника достаточно велика. Если же слово в сознании ребенка соотносится с реальией или понятием, и он понимает его хотя бы в самом общем виде (знает родовую характеристику реалии или понятия), то такое слово входит в пассивный словарный запас учащегося. Вероятность употребления такого слова в речи невелика» (Баранов, 1985, 43). М.Т. Баранов подчеркивает, что в детском возрасте границы между активным и пассивным словарем довольно подвижны: активный словарь увеличивается за счет как новых слов, так и за счет перехода пассивных слов в активный словарный запас. Задача учителя – помочь учащимся овладеть сочетаемостью и сферой применения пассивных слов, тем самым перевести их в активный словарный запас.

М.Т. Баранов определяет социальные, психологические и методические причины того, что те или иные слова в речи учащихся входят в активный или пассивный словарный запас. К социальным он относит табу, запрет на употребление отдельных слов (вульгаризмов, жаргонизмов), хотя в ситуациях общения друг с другом даже младшие школьники довольно активно пользуются ими. К психологическим – стеснительность детей употреблять те

или иные хорошо знакомые слова и подсознательное стремление к экономии языковых усилий. Среди методических названы следующие: необученность школьников сочетаемости слов, выбору слов в зависимости от сферы коммуникации. Все названные причины в той или иной мере увеличивают, либо снижают вероятность употребления слова в речи учащихся.

В методике принято выделять два направления обогащения словарного запаса школьников: парадигматическое (пополнение и совершенствование лексикона учащихся) и синтагматическое (использование из своих словарных запасов нужных слов в процессе создания высказываний).

Парадигматическое обогащение словарного запаса учащихся происходит на количественном и качественном уровне. Количественное увеличение идет путем узнавания учащимися новых лексем и новых сем у известных им слов, а также путем перемещения некоторых слов из пассивного словаря школьников в активный. Качественное совершенствование словаря школьников происходит посредством уточнения значения уже известных им слов, раскрытия их семантических взаимосвязей в языке, а также путем замены в словарном запасе школьников нелитературных слов эквивалентными им литературными словами.

Обогащение словарного запаса учащихся в синтагматическом направлении предполагает обучение их сочетаемости слов, умению правильно и точно употребить их в своей речи.

Содержание работы по обогащению словарного запаса многогранно и специфично. Одной из основных составляющих этой работы является словарная работа, «в процессе которой учащиеся уясняют значение слов и используют их в своей речи» (М.Р. Львов). Для того чтобы словарный запас учащихся начальной школы действительно обогатился, работа со словом должна вестись систематически и целенаправленно.

Словарной работе отводится большая роль в обучении русскому языку. Необходимость проведения такой работы подчеркивается в работах М.Т. Баранова, М.Р. Львова, Т.А. Ладыженской и др.

Прежде всего словарная работа предполагает наличие определенного

списка слов (словника), значение которых должно быть разъяснено детям, и употреблению которых они должны быть обучены. Словарь-минимум является основой содержания работы по обогащению словаря учащихся и, следовательно, словарной работы. Однако необходимо отметить, что содержание этого словника до настоящего времени не определено. «Чтобы отобрать эту часть словаря, необходимо, во-первых, получить достоверные знания о словарном запасе учащихся каждого школьного возраста; во-вторых, определить содержание работы по обогащению словаря детей; в-третьих, выявить принципы отбора слов для словаря-минимума... эти задачи не реализованы» (Методика преподавания русского языка в школе, 2000, 237-238).

Необходимо подчеркнуть, что в современной методике принято выделять два направления словарной работы: грамматико-орфографическое и семантическое.

Грамматико-орфографическое направление объединяет следующие виды работы над словом: словарно-морфологическую, словарно-орфоэпическую, словарно-орфографическую, словарно-морфемную.

Семантическое направление объединяет такие виды работы над словом: словарно-семантическую и словарно-стилистическую. Именно это направление словарной работы и составляют основу обогащения словарного запаса учащихся, то есть собственно словарную работу в школе.

Именно в этом значении термин «словарная работа» использует один из ведущих методистов нашего времени М.Р. Львов. В своем «Словаре-справочнике по методике русского языка» он так определил словарную работу в школе: «Словарная работа – область методики русского языка; охватывает усвоение учащимися новых слов и значений, усвоение оттенков значений, эмоционально-экспрессивных окрасок слов, сфер их употребления, их многозначности и переносных значений, усвоение синонимов, антонимов, паронимов, омонимов; активизация словаря, то есть использование новых усвоенных слов в собственных высказываниях, включение их в число постоянно используемых учеником слов; очищение словаря, то есть устранение

из активного словаря учащегося диалектных, просторечных, вульгарных слов. Система словарной работы предполагает ежедневное усвоение 3-10 слов, а также постоянную работу по уточнению значений слов, выяснению их выразительных возможностей, по их активизации. В начальных классах словарная работа проводится исключительно на практической основе» (Львов, 1990, 190).

В нашем исследовании мы будем придерживаться такого понимания словарной работы, так как именно такая работа способствует обогащению словаря школьников. Необходимость уделять особое внимание в работе по развитию речи учащихся именно упражнением над словом вызывается тем, что словарь младших школьников, по утверждению и методистов, и учителей, как правило, довольно беден. В большинстве случаев он не выходит за рамки обиходно-бытового словаря.

Основной объект словарной работы – слово – в лингвистике определяется как «важнейшая структурно-смысловая единица языка, которая тесно связана со всеми его уровнями» (Русский язык. Энциклопедия, 1997, 234). По утверждению известного лингвиста и методиста М.Ю. Максимова, «с одной (внутренней) стороны, - все в слове и для слова; с другой (внешней) стороны, - все от слова к предложению, в синтаксис» (Максимов, 1994,7). Такое центрическое понимание языковой системы Л.Ю. Максимов называет логоцентрической, по аналогии с гелиоцентрическим строением нашей вселенной: «Действительно, - пишет он, - слово – Солнце языковой системы: в нем, как в солнце, при громадном давлении и температуре происходит соединение распад элементов, а излучения, исходящие от него, достигают самых отдаленных уголков языковой вселенной, обеспечивая движение, гармонию и жизнь всего, что в ней есть движущегося и живого» (Максимов, 1994, 7). Л.С. Выготский называл слово «прямым выражением исторической природы человеческого сознания» (Выготский, 1966, 58).

Отсюда – особая значимость работы над словом, в процессе которой необходимо обращение к этимологии. Не случайно современная

лингводидактика, наряду с общепринятыми способами толкования значения слова, выделяет этимологический способ (Архипова, 1998, 23). «Обращение к происхождению слова позволяет осознать значение исторического корня, к которому оно восходит, и таким образом более глубоко понять семантику той или иной лексической единицы и причины ее современного правописания» (Левушкина, 2001, 47).

Выводы по второй главе

1. Основной целью словарной работы в начальной школе должно быть обогащение словарного запаса младших школьников. Выделяют два направления, по которым должно идти обогащение словарного запаса младших школьников: парадигматический и синтагматический.
2. Парадигматическое обогащение происходит на количественном и качественном уровне. Количественное обогащение идет путем узнавания учащимися новых лексем и новых сем у известных слов, путем перемещения слов из пассивного запаса в активный. Качественное совершенствование словаря младшего школьника происходит посредством уточнения значения уже известных слов, путем замены в словарном запасе школьников нелитературных слов эквивалентами литературными.
3. Синтагматическое обогащение словаря младшего школьника предполагает их обучение сочетаемости слов, умению правильно и точно употреблять слово в речи.
4. Важнейшими приемами работы, рассчитанными на осознанное понимание значения и орфографии слова, является использование этимологии. Элементы этимологического анализа доступны пониманию младших школьников, так как этимологический анализ открывает первичные, образные значения слов, а мышление ребенка, пришедшего в начальную школу, образно. Этимологизирование – естественная языковая способность младшего школьника, опираясь на которую, он усваивает значение новых для него слов. Применение этимологического разбора как методического приема направляет способности младших школьников к этимологизации в

научное русло, способствует формированию правильного понимания ими лексического значения слов, и, следовательно, способствует обогащению словарного запаса учащихся.

Глава 3. Содержание экспериментально-методической работы по проблеме исследования

3.1. Констатирующий эксперимент и анализ его результатов

Констатирующий эксперимент, проводимый на базе 3-го класса МОУ «Принцевская СОШ» Валуйского р-на, Белгородской области, преследовал цель: определить опытным путем способность учащихся к восприятию этимологии. Об этой способности можно судить, на наш взгляд, по тому, 1) как учащиеся младших классов толкуют значение мало знакомых для них слов; 2) как они определяют семантическую соотнесенность таких слов; 3) как подбирают родственные слова; 4) как проверяют безударные гласные в корнях слов с трудно проверяемыми написаниями; 5) как объясняют причины тех или иных наименований.

Учащимся экспериментального класса были предложены следующие задания:

1. Объяснить значение слова *плотник*.
2. Указать, с каким словом соотносится по значению слово *дешевизна*.
3. Подобрать к слову *береза* однокоренные слова.
4. Вставить пропущенные буквы в слова *п...роход*, *кл..енка*, *м...дуница*, *пов..р* и подобрать к ним однокоренные.
5. Ответить на вопрос, почему так называется одно из растений: *черника*, *подорожник*, *незабудка*.

Слова для заданий были взяты из текстов произведений, которые включены в списки для обязательного чтения или внеклассного чтения во втором классе.

В эксперименте приняли участие 20 учеников третьего класса.

Результаты выполнения учащимися первого задания представлены в Таблице 2.1. (в %).

ТАБЛИЦА 2.1

Результаты выполнений 1-го задания на констатирующем этапе эксперимента

Правильно истолковали значение слова	Дали толкование неточное, но близкое к истинному	Неправильно истолковали значение слова	Не выполнили задание
25 %	30%	30 %	15 %

Как видим, правильно истолковали значение слова *плотник* (человек, который строит деревянные дома) 25 % учащихся. Неточное толкование дали 30 % учеников. Приведем варианты ответов: *это профессия людей; работник, рабочий; человек, который что-то делает; человек, который строит, строитель; мастер, который вставляет двери* и т.д.

Ответы третьеклассников, неправильно истолковавших значение слова *плотник* (30 %) свидетельствуют о том, что ученики имеют очень размытое представление о значении этого слова. Эти определения или основывались на каких-либо дальних ассоциациях (*человек, все делает дома; это, человек, который служит в театре* и т.п.), или опирались на созвучное слово (*рабочий, который ставит плотины; человек, который делает плот; он работает на плоту*).

Результаты определения школьниками семантической соотнесенности слова *дешевизна* представлены в Таблице 2.2.

ТАБЛИЦА 2.2.

Результаты выполнения 2-го задания на констатирующем этапе эксперимента

Правильно соотнесли слово <i>дешевизна</i> со словами <i>дешевый, дешево</i>	Неправильно определили семантическую соотнесенность данного слова	Не справились с заданием
70 %	10 %	20 %

Учащихся, правильно определивших семантическую соотнесенность мало знакомого им слова *дешевизна* с более знакомым и понятным *дешевый, дешево* – 70 % . Не смогли назвать мотивирующего слова 20 % учеников. И 10 % третьеклассников неверно соотнесли предложенное слово со словами *девушка, девичник, девиз*.

Результаты выполнения учащимися третьего задания представлены в

таблице 2.3. В таблице указывается общее количество правильно и неправильно подобранных учащимися слов.

ТАБЛИЦА 2.3.

Результаты выполнения 3-го задания на констатирующем этапе эксперимента

Количество правильно подобранных однокоренных слов	Количество неправильно подобранных однокоренных слов	Количество этимологически родственных подобранных слов
6	12	1

Всего учащимися экспериментального класса было подобрано 18 родственных слов, их них – 6 слов подобраны правильно, и 12 – неправильно. Родство со словом *белый* почувствовал один человек. В качестве родственных правильно были названы слова *березовый, березка, березонька, подберезовик, березняк*. Два человека назвали слово *береста*.

Неправильно подобранные слова разнообразны. Некоторые учащиеся подобрали такие слова, как *березы, березовая* (дополнительно к *березовый*), что свидетельствует о неумении различать родственные слова и форму одного и того же слова. Одни ученик в ряд родственных слов включил слово *берюза*. Видимо, у ребенка не сформировался навык сопоставлять созвучные слова по значению. Подбор слов *берёзник, березовенький* свидетельствует о невладении школьниками нормами словообразования. Перечисление в ряду родственных слов к слову *береза* названия другого вида деревьев (*дуб*) говорит о полном непонимании ребенком термина «родственные слова».

Результат выполнения учащимися орфографического задания (вставить пропущенные буквы в слова *пароход, клеенка, медуница, повар*) представлены в Таблице 2.4.

ТАБЛИЦА 2.4.

Результаты выполнения 4-го задания на констатирующем этапе эксперимента

	<i>пароход</i>	<i>клеенка</i>	<i>медуница</i>	<i>повар</i>
Правильно проверили слово	50 %	50 %	65 %	70 %

Неправильно проверили слово	30%	30 %	25 %	25 %
Не смогли проверить слово	20%	20%	10 %	5%

При выполнении этого задания школьники должны были использовать умение подбирать к слову с безударной гласной корня такое родственное слово, в котором эта гласная стояла бы под ударением, опираясь на собственное чувство семантических связей в языке. Как видно из таблицы, во всех четырех случаях большинство учащихся справились с заданием, что доказывает наличие у них этого чувства.

Отдельно остановимся на неправильных ответах учащихся. В целом ошибочных ответов было 40 % (от общего количества ответов учащихся).

Перечислим причины ошибок в подборе родственных слов:

- неправильно определена структура слова (так, некоторые учащиеся в слове *пароход* увидели приставку *по-*);
- в качестве проверочного подобрано родственное слово, но тоже с безударной гласной, например: *пароход* – *пароходы*, *пароходик*, *повар* – *варить*, *повара*;
- в качестве проверочного подобрано созвучное не родственное слов, имеющее ударение на «проверяемый» гласный, например, *пароход* – *порох*, *порт*, *клеенка* – *клев*, *клет*, *клетчатый*;
- использовано словотворчество при проверке слова, например: *клеенка* – *клейка*, *медуница* – *медун*.

С пятым заданием учащиеся справились наиболее успешно. 70 % школьников смогли правильно назвать причину выбранного наименования, причем многие пытались объяснить несколько слов.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что младшие школьники перед началом формирующего эксперимента имели достаточно развитое чувство семантических связей в языке, о чем свидетельствуют выполнение заданий со словами *дешевизна*, *плотник*, *береза*. В случаях затруднений при толковании слова, при подборе родственных слов,

при проверке трудно проверяемых написаний в корне слова младшие школьники зачастую опирались на сопоставление данной лексической единицы с созвучной, не учитывая их семантику (этот механизм лежит в основе ложной этимологизации). Почти все школьники смогли объяснить причину хотя бы одного из данных наименований растений. Приведенные факты служат доказательством того, что сведения об этимологии слов доступны учащимся начальной школы. Более того, младшие школьники нуждаются в навыке сопоставлять созвучные слова, исходя из их значения, который можно сформировать, опираясь на научную этимологию.

Для установления начального уровня развития словарного запаса школьников была проведена срезовая работа, которая включала следующие задания:

1. Продолжи ряд слов, которые имеют часть *теле-* в значении «далеко»: *Телевизор ...*
2. Объясни, как понимаешь значение слов *околица, мемориал, колея*.
3. Ответь на поставленный вопрос одним словом.

Как называется исследователь моря, совершающий в специальном аппарате плавание под водой на больших глубинах?

Как называется произведение, написанное на основе воспоминаний?

Как называется наука о формировании, сохранении и укреплении здоровья?

4. Вставь в данные слова пропущенные буквы.

Б..блиотека, ..квартиум, п...ртрет, т...рритория, т...лефон, в...ликан, оч...ровательный, к...лобок, б...гатырь, бл...годарить.

Для определения способности ребенка обогащать словарный запас количественно на основе осознания семантических связей слов было дано первое задание. В целом учащимися было названо 7 слов. Наибольшее количество назвали слово *телефон* (30%), *телескоп* (20%), *телеканал* (10%), *телекамера* (15%), *телеграмма* (10%). Неправильно было подобрано 6 слов: *территория, теленок, тетрадь, телепровод, телебудка, телебандероль*.

Можно сделать вывод, что среди слов с элементом *теле-* учащиеся назвали самые частотные. Качество неправильно подобранных слов свидетельствует о неспособности большинства школьников выделить в словах элемент *теле-* со значением «далеко».

Результаты выполнения второго задания были следующими. Правильное толкование слова *околица* смогли дать 10% учащихся («окраина деревни», «край села»). Этимологическую близость со словом *около* «около деревни» смогли почувствовать 5% учащихся экспериментального класса.

Не смогли объяснить значение слова *околица* 90 % учащихся. Среди неправильных значений этого слова наиболее часто назывались следующие: *забор, калитка, окно, ворота, двор, местность около города.*

Правильного толкования слова *мемориал* не смог дать никто. Со словом *память, памятник* (лат. *мемор* – память) соотнесли предложенное 10% учащихся. Приведем примеры ответов учащихся: большой зал; место, где хранят особо важные вещи, памятные вещи; здание; здание для продажи одежды.

Правильное толкование слова *колея* дало 15% учащихся (канавка, углубление, след от колес на дороге). Не смогли объяснить значение этого слова 85 %. Было дано большое количество окказиональных толкований: клей, растение, цветок, клеенка, коллекция и т.п.

Результаты выполнения учащимися экспериментального класса третьего задания представлены в Таблице 2.5.

ТАБЛИЦА 2.5.

Результаты выполнения 3-го задания на констатирующем этапе эксперимента

	<i>АКВАНАВТ</i>	<i>МЕМУАРЫ</i>	<i>ВАЛЕОЛОГИЯ</i>
Правильно определили слово по значению	0 %	15 %	10 %
Не смогли правильно определить слово по	100%	85 %	90 %

значению			
----------	--	--	--

По значению «исследователь моря, совершающий в специальном аппарате плавание под водой на больших глубинах» не смог определить слов никто. Вместо ожидаемого *акванавт* подобрали слова: *водолаз, аквалангист, моряк, капитан, мореплаватель.*

Слово *мемуары* по значению «произведение, написанное на основе воспоминаний» определили 15%. Остальные учащиеся подобрали следующие слова: *летопись, быль, рассказ, воспоминания, прошлое, изложение, автобиография.*

По значению «наука о формировании, сохранении и укреплении здоровья» правильно определили слово *валеология* 10% учеников экспериментального класса. Вместо требуемого слова были подобраны такие слова, как *урок, школьный предмет, наука о внешнем мире, наука о человеке, познание человека, профессия, здоровье.*

Результаты выполнения учащимися орфографического задания представлены Таблице 2.6.

ТАБЛИЦА 2.6.

Результаты выполнения орфографического задания
на констатирующем этапе эксперимента

	%
БИБЛИОТЕКА	80 %
АКВАРИУМ	40 %
ПОРТРЕТ	70%
ТЕРРИТОРИЯ	45 %
ТЕЛЕФОН	90 %
ВЕЛИКАН	65 %
ОЧАРОВАТЕЛЬНЫЙ	45 %
КОЛОБОК	80 %
БОГАТЫРЬ	60 %
БЛАГОДАРНОСТЬ	60 %
Средний процент	65%

грамотности	
-------------	--

Таким образом, данные констатирующего эксперимента убедительно говорят о том, что младшие школьники обладают способностью к этимологизированию, следовательно, способны к восприятию сведений об этимологии. Об этой способности свидетельствуют то, как учащиеся младших классов толкуют значение мало знакомых для них слов, как определяют семантическую соотнесенность таких слов, как подбирают родственные слова и объясняют причины тех или иных наименований. В то же время результаты выполнения младшими школьниками заданий констатирующего среза свидетельствуют о том, что словарь младших школьников неразвит, в силу чего многие слова, встречающиеся им на страницах учебников малознакомы и непонятны.

3.2. Последовательность ознакомления младших школьников с происхождением слов современного русского языка

Данные констатирующего эксперимента показали необходимость организации специальной работы, направленной на обогащение словаря младших школьников, с применением этимологического разбора. Словарный запас младших школьников нуждается в качественном и количественном совершенствовании. Понимание семантики слов необходимо учащимся для осознания учебного материала в полной мере. Однако если учитель не приучает детей замечать каждое незнакомое слово, интересоваться значением новых, незнакомых слов, учащиеся, как правило, пропуская такие слова. Ученые говорят, что именно в младшем возрасте складывается пагубная привычка не останавливать внимание на непонятных словах, скользить по тексту, не вникая в глубину его смысла путем понимания каждого слова. Однако младшие школьники еще не утратили природной любознательности, и поэтому учитель начальных классов, основываясь на этом свойстве детской психики, может активно формировать у школьников стремление узнавать значения новых слов.

Именно с теми словами, понимание и знание которых требуется от

учащихся младших классов по разным учебным предметам, и следует обогащать их словарный запас в первую очередь. Чтобы дети усвоили значение этих слов и начали активно использовать их в своей устной и письменной речи, необходима организованная и целенаправленная работа. Мы считаем также, что словарную работу необходимо вести с опорой на этимологию.

Например, на уроках русского языка после того, как дети познакомились с понятием корень слова в современном русском языке, мы ввели понятие исторический корень слова и показали; разницу между этими понятиями. С этого момента словарная работа проводилась следующим образом.

1. Дети находят слово в орфографических словарях, например, слово *великий*. Знакомятся с его нормативным написанием. Учитель обращает внимание учащихся на вторую букву в слове. Запоминается зрительный образ слова.
2. Если есть необходимость, объясняется значение слова. В данном случае учитель сообщает, что слово *великий* многозначно: 1) выдающийся (например, *великий писатель*); 2) очень большой (например, *великое счастье*), 3) большего размера, чем нужно (например, *шапка велика*).
3. Затем, слово проговаривается по слогам хором, дружно, вполголоса. Получается как бы скандирование, при котором все гласные слышатся ясно, как и сильной позиции. Запоминается звуковой образ слова.
4. Учитель записывает изучаемое слово на доске, дети в рукописные словарики. Ставится ударение, подчеркивается безударная гласная *е*. Усваивается графический «рукодвигательный» образ слова.
5. Очень важно, чтобы дети осознали причины именно такого написания слова. Поэтому используем, если это возможно, сведения о происхождении изучаемого слова, Слово *великий* образовано от *велий*, что значит «большой». При этом ребенок осознанно запоминает значение и написание слова.
6. Для того чтобы младший школьник осознал семантические связи изучаемого слова, подбираются слова, которые имеют тот же исторический корень. Например, подбор слов с историческим корнем *-вель-* идет следующим

образом:

- Каким существительным с историческим корнем *-вель-* мы назовём гиганта? (Великан).
- Как мы назовем размер, объём, протяженность предмета? (Величина).
- Как называют маленькую птичку? (Невеличка).
- Каким существительным, имеющим исторические корни *-вель-* (от *великий* «большой») и *-леп-* (от *лепота* «красота»), называют пышную красоту, роскошь? (Великолепие).
- Каким называют человека большой души, готового бескорыстно жертвовать своими интересами для других? (Великодушный).

Наиболее употребительные слова с историческим корнем *-вель-* учащиеся записывают в словарик (великан, величина), остальные (как можно больше) только называются устно. Такая работа способствует сознанию детьми семантических связей слов, обогащению словарного запаса учащихся.

7. Очень важно развести в сознании учащихся исторический и современный состав слова. Для этого сравниваем и анализируем записанные слова по составу. Подчеркиваем, что *-вель-* - это исторический корень. С современным корнем записанных и подобранных слов он не совпадает. С целью разграничения исторического и современного корней вводим условное обозначение исторического корня пунктирной дужкой: *великий*.

Словарная работа должна быть строго продуманной и системной. Для подобной работы словариков, которые даются в учебнике, мало. Мы проанализировали: учебники для начальных классов по всем предметам (учебно-методический комплект «Классическая начальная школа») и отобрали слова, во-первых, наиболее часто употребляющиеся, во-вторых, трудные для младших школьников прежде всего в отношении значения и, может быть, написания, в-третьих, слова, значение и написание которых можно изучать с опорой на этимологию. В результате получился список 200 слов. Слова разделили на 4 группы (исконно русские звукоподражательные слова, внутриславянские заимствования, греко-латинские заимствования, более

поздние заимствования из индоевропейских языков), которые расположили в последовательности, обусловленной последовательностью ознакомления младших школьников с этимологией слов.

М.А. Рыбникова рекомендовала знакомить детей прежде всего с этимологией русских слов. Это вполне логично, так как заимствованные слова для младших школьников достаточно сложны и в отношении написания, и произношения.

Первая группа слов – исконно русские звукоподражательные слова. Это относительно небольшая и достаточно простая прослойка нашей лексики. Этимология таких слов, наиболее доступна младшим школьникам, что объясняется особенностями речевого развития ребенка. Младенцы часто называют предметы окружающей действительности словами, состоящими из звуков, которые издают данные предметы, Например, «би-би», или более сложное образование «бибика» возникли в результате подражания звукам сигнала автомобиля. Через эту стадию прошло всё человечество. Звукоподражательные слова в нашем языке возникли таким же образом. Звукоподражание свойственно детям на более ранней стадии развития речи, нежели морфологизация. Поэтому и знакомить детей с этимологией звукоподражательных слов целесообразно в первую очередь.

Вторая группа - исконно русские слова, имеющие общеславянские и индоевропейские корни. Сначала для работы берутся слова с прозрачной этимологией (например, *подорожник*, *шиповник*, *подберезовик*, *снегирь*, *подсолнух*, *мухомор*). Анализ значения и исторической структуры таких слов позволяет активизировать морфемный канал в сознании младших школьников. При работе со словами данной группы мы стремились показать детям, как внешний облик слова может зависеть от его значений. Благодаря работе с этой группой слов становятся возможным обращение к русским словам с более сложной затемнённой этимологией (например, *корабль*, *столица*, *товарищ*, *счастье*, *человек*). Дети достаточно легко понимают и объясняют значение русских слов, исходя из структуры того или иного слова. Такая работа

позволяет дополнительно напомнить ученикам, что приставки и суффиксы, входящие в состав слова, вносят в него крупицу своего значения.

После анализа исконно русских слов мы перешли к этимологии заимствованных слов. Заимствованные слова не содержат уже известных им русских морфем. Поэтому в подборе языкового материала также работа строилась от более простого, известного, доступного младшим школьникам к более сложному.

Третья группа - слова современного русского языка, содержащие греко-латинские элементы. Это достаточно многочисленная группа слов русской лексики. Многие слова, заимствованные из современных европейских языков, имеют в своём составе элементы греко-латинского происхождения, ставшие международными. Обращение в первую очередь к этимологии таких заимствованных слов обусловлено развитием языка. Сначала школьников знакомили с наиболее часто встречающимися греко-латинскими элементами, входящими в состав современных русских слов. Например, *aqua* (*аква*) – вода, *bio* (*вио*) - жизнь, *Biblion* (*библион*) – книга, *geo* (*гео*) – земля, *graphfo* (*графо*) – пишу, *logos* (*логос*) – слово. Затем - с этимологией слов, хорошо известных, но содержащих не столь распространённые греко-латинские элементы, например, *albus* (*альбус*) – белый, *capsa* (*канса*) – ящик, футляр, *horos* (*хорос*) – предел. Многие слова этой группы хорошо знакомы детям, так как называют предметы и явления школьной жизни (*альбом, каникулы, портфель, директор, орфография*).

Четвёртая группа – слова, заимствованные из французского, английского, немецкого, итальянского и других языков. Эти слова тоже могут содержать часто встречающиеся элементы, такие как *aero* (*аэро*) - фр. самолет, *ball* (*бол*) - англ. мяч и др.

Данная последовательность ознакомления детей с этимологией с одной стороны, особенностями речевого развития ребёнка, с другой стороны, особенностями развития нашего языка в целом.

В процессе экспериментального обучения работе над каждой новой

группой слов предшествовал специальный урок развития речи, служащий своеобразной установкой на обращение к этимологии этих слов. Конспекты этих уроков представлены в Приложении 1.

В процессе формирующего эксперимента, когда младшие школьники познакомились со сведениями об этимологии различных слов, нами использовались следующие виды работ, направленные на закрепление полученных детьми знаний, умений и навыков: творческое списывание, письменные ответы на вопросы, игра «Верно ли?» (разграничивание слов, сходных по звучанию, но различных по значению), словарные диктанты с опорой на этимологию. Остановимся на описании этих видов работ.

Творческое списывание хорошо известно в методике русского языка. В экспериментально-методическом обучении оно использовалось с целью закрепить в памяти учащихся значение изучаемых слов. Творческое списывание применялось в процессе закрепления знания, умений и навыков не только на уроках русского языка, но и на других уроках (математика, природоведение, изобразительное искусство). Для работы при этом подбирались слова и научные термины, значение и правописание которых изучалось с опорой на этимологию. Приведем примеры.

Задание: вставь вместо точек подходящее по смыслу слово.

1. Букву или часть слова, где возникает опасность ошибки называют 2. Раздел науки о языке, изучающий происхождение слов, называют ... 3. ... – это слова, совпадающие по звучанию, но разные по значению. 4. ... – это слова, противоположные по значению. 5. ... – это слова, совпадающие по значению.

Учащиеся списывают предложения, последовательно вставляя слова *орфограмма, этимология, омонимы, антонимы, синонимы*.

Приведем пример творческого списывания, которое использовалось на уроке математики.

1. Размер, объем, протяженность предмета называется ... 2. ... – равносторонний прямоугольник. 3. Основная единицы массы, равная тысяче граммов, называется ... 4. Мера длины, равная тысячи метров - ... 5. Инструмент

для вычерчивания окружностей называется ...

Учащиеся списывают предложения, последовательно вставляя слова *величина, квадрат, килограмм, километр, циркуль*.

Следующий вид работы – письменные ответы на вопросы – также хорошо известен в методике русского языка. В экспериментальном обучении он использовался для закрепления в памяти учащихся значений слов, изученных с опорой на этимологию. Приведем примеры таких вопросов. Они однотипны и начинаются фразой: как называется ...

... тетрадь из плотных листов в переплете для рисунков, коллекций, фотографий? (альбом).

... форма деятельности, при которой учащиеся стремятся превзойти друг друга? (соревнование).

... краткий перерыв между действием спектакля или отделениями концерта? (антракт).

Игра «Верно ли?» помогала учащимся экспериментального класса закрепить навык соотносить созвучные слова по значению, актуализировать в памяти научные сведения об этимологии уже известных слов. Приведем несколько вопросов для этой игры

Верно ли, что ...

... слова *портной* и *портфель* восходят к одному и тому же историческому корню? (Неверно. Слово *портной* исконно русское и восходит к слову *порт* в значении «полотно». Слово *портфель* восходит к французскому *портер*, что значит «носить»).

... слова *ветеран* и *ветчина* восходят к одному историческому корню? (Верно. Слова *ветеран* и *ветчина* восходят к латинскому *ветус*, что значит «старый»).

... слово *газета* образовано от слова *газ*? (Неверно. Слово *газета* образовано от итальянского слова *газа*, что значит «сорока» – изображение птицы на мелкой монете, которую отдавали за лист бумаги с напечатанной информацией).

Следующий вид работы, который мы использовали – это словарный диктанты с опорой на этимологию. В этом случае мы использовали диктанты, разработанные О.Н. Левушкиной, но подбирали для них свой лексический материал. Такие диктанты позволяют активно обогащать словарный запас учащихся. В них включались слова, с этимологией которых дети уже познакомились. Виды диктантов с практическими примерами представлены в Приложении 2. Словарные диктанты расположены в последовательности, зависящей от степени сложности их выполнения.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

По окончании формирующего эксперимента с помощью срезовых работ у младших школьников определялась степень количественного и качественного обогащения словарного запаса. С этой целью им были предложены следующие задания:

1. Выпиши из данного ряда созвучных слов, восходящие к историческому корню *-теле-* в значении «далеко». Дополни, если сможешь, список слов с историческим корнем *-теле-*:

Телевизор, телескоп, телега, телеграф, телефон, теленок, телеграмма, телесный.

2. Объясни, как ты понимаешь значение слов *околица, мемориал, коля.*

3. Ответь одним словом, как называется: исследователь моря; произведение, написанное на основе воспоминаний; наука о формировании и укреплении здоровья.

4. Вставь, где это необходимо, пропущенные буквы и слова.

Трансп...рт, п...триот, м...мориал, б...грянец, об...яние, ч...родей, б...гатырь, в...ликий, гр...мальный, к...лесо, чу...ствовать, здра...ствуй, бл...годарность.

5. Напиши небольшое сочинение о том, почему так называется один из предметов: *аквариум, футбол, портфель, телефон, баскетбол.*

О способности школьников расширить свой словарный запас на основе

осознания семантических связей языка мы судили по результатам выполнения второй части первого задания: дополнить получившийся ряд слов, восходящих к греческому *теле-* в значении «далеко» своими, также восходящими к данному историческому корню.

Общее количество подобранных слов учащимися экспериментального класса мы разделили на 2 группы: слова, названные максимальным числом учащихся и слова, названные минимальным числом учащихся.

В первую группу вошло около 30 слов, названных большинством учащихся (60 %): *телевидение, телефонист, телесериал, телекамера, телезритель, телеграфист, телепат, телеканал, телецентр, телефильм, телекомпания, телебаиня, телеэкран* и др.

Во вторую группу вошли слова, названные минимальным числом учащихся (одним-тремя учениками). Их количество в экспериментальном классе составило примерно 10 слов, среди них: *телеаппаратура, телемания, телерадиокомитет, телереклама, телемост, телеаппарат, телеобщение, телекомментатор, телекомплекс, телерепортаж* и др.

Неправильно выбранное слово записал только один человек – *телец*. Это свидетельствует о том, что учащиеся экспериментального класса осознали значение элемента *теле-* и свободно используют его в целях словотворчества. Количественный и качественный состав данной группы слов стал основным показателем количественного роста словаря учащихся экспериментального класса.

Показателем качественного обогащения словаря учащихся в нашем исследовании было выполнение первой части задания, а также второго, третьего и четвертого.

В первой части первого задания дети должны были выписать из списка данных слова, восходящие к историческому корню *теле-* в значении «далеко». По результатам выполнения задания мы судили об уровне сформированности навыка сопоставлять созвучные слова по значению, а, значит, глубоко понимать значение слова.

В списке было 5 слов, восходящих к историческому корню *теле-* из созвучных с ними (*телега, теленок, телесный*). Количество учащихся, правильно выписавших все 5 слов с элементом *теле-* в значении «далеко» составило 65 %, что намного выше, чем на констатирующем этапе.

Во втором задании школьникам было предложено объяснить значение слов. Правильными ответами считались следующие:

Околица – изгородь вокруг селения, местность около села, деревни. Правильных ответов было 60 % . Отдельно мы считали определением, в которых дети соотнесли значение слова *околица* со словом *около*, в тех случаях, когда эти определения не были верными. Например, «местность около дома». В этих случаях дети подсознательно почувствовали этимологическую взаимосвязь слов, но не смогли верно определить значение слова. Таких учащихся было 20 %.

Верные толкования слова *мемориал* («музей, память о ком-нибудь», «сооружение для увековечивания памяти о ком-либо») дали 55 % учащихся. Со словами *память, памятник* соотнесли данное слово еще 20 %. Остальные дети неверно определили значение слова: «самый большой музей», «спортивные соревнования», «произведение, написанное на основе воспоминаний», «кладовая для оружия», «магазин», «кинотеатр».

Правильное толкование слову *колея* (след, канавка, отпечаток, углубление, ямка от колес на дороге) смогли дать 85 % учащихся. Окаzionaliальные толкования этого слова встречаются у 3 человек: много колец, где растут цветы, тропа, дикое растение.

Подводя итог выполнению данного задания, можно сказать, что младшие школьники, значение слов которым объяснялось с опорой на этимологию, значительно лучше его освоили, о чем свидетельствует количество правильных толкований (или правильной семантической соотнесенности толкуемых слов) в равнении с констатирующим экспериментом.

В третьем задании для определения качественного обогащения словаря

учащихся младшими школьникам предлагалось узнать по значению слова *акванавт, мемуары, валеология*. При этом следует отметить, что ни в ходе формирующего эксперимента эти слова целенаправленно не изучались, о них лишь попутно упоминалось в группе слов, восходящих к одному историческому корню или содержащих один интернациональный элемент. Результаты выполнения этого задания представлены в Таблице 2.7.

ТАБЛИЦА 2.7.

Результаты выполнения 3-го задания на контрольном этапе эксперимента

	<i>АКВАНАВТ</i>	<i>МЕМУАРЫ</i>	<i>ВАЛЕОЛОГИЯ</i>
Правильно определили слово по значению	75 %	70 %	65 %
Не смогли правильно определить слово по значению	25 %	25 %	35 %

Четвертое задание проверяло уровень сформированности орфографического навыка при написании слов, значение и написание которых в экспериментальном классе изучалось с опорой на этимологический анализ. При этом в итоговый срез вошли слова, более трудные, чем в начальный. Слова, подобранные для итогового среза, были образованы от тех исторических корней, что и слова в начальном срезе. На констатирующем этапе в словах *великан, очаровательный, благодарность, портрет, богатырь* было допущено большое количество ошибок. Поэтому на контрольном этапе эксперимента использовались эти же слова или слова, образованные от тех же исторических корней, например: *чародей, великий* и т.п. Результаты выполнения этого задания представлены в Таблице 2.8.

ТАБЛИЦА 2.8.

Результаты выполнения 4-го задания на контрольном этапе эксперимента

СЛОВО	%
<i>Транспорт</i>	90%

<i>Патриот</i>	95%
<i>Мемориал</i>	90%
<i>Багрянец</i>	80%
<i>Обаяние</i>	70%
<i>Чародей</i>	85%
<i>Богатырь</i>	95%
<i>Великий</i>	95%
<i>Громадный</i>	95%
<i>Колесо</i>	100%
<i>Чувствовать</i>	90%
<i>Участвовать</i>	75%
<i>Здравствуй</i>	95%
<i>Благодарность</i>	90%
Средний процент грамотности	89 %

Правильность написания слов, значение и орфография которых были проанализированы с опорой на их этимологию, стала выше по сравнению с констатирующим экспериментом. Уровень орфографической грамотности учащихся экспериментального класса повысился 23,9 % в сравнении с констатирующим экспериментом.

Успешно учащиеся экспериментального класса справились и с 5-ым заданием, в котором требовалось написать небольшое сочинение о том, почему так называется один из предметов (*аквариум, футбол, портфель, телефон, баскетбол*). Результаты сочинений свидетельствуют о том, что сведения об этимологии слов усвоены учащимися экспериментального класса, и эти сведения используются ими при создании собственных высказываний.

Выводы по третьей главе

1. В процессе экспериментальной работы была разработана система уроков, позволяющая последовательно знакомить младших школьников с этимологией различных групп лексики русского языка (иконно русские звукоподражательные слова, исконно русские слова, имеющие

общеславянские и индоевропейские корни; слова современного русского языка, содержащие греко-латинские элементы; слова, заимствованные из более поздних латинских языков).

2. В ходе формирующего обучения у младших школьников была сформирована лингвистическая база для сознательного восприятия ими сведений об этимологии слов. Этимологический разбор использовался как методический прием.
3. Были разработаны и внедрены в практику упражнения, направленные на использование элементов этимологического разбора в целях обогащения словаря учащихся начальной школы.
4. Для закрепления знаний, умений и навыков учащихся, полученных в ходе словарной работы, с опорой на этимологию, использовались различные виды тренировочных упражнений (словарный диктанты, ответы на вопросы и т.п.). На межпредметном уровне был определен круг новых для младших школьников слов, понимание которых необходимо им в обучении, значение которых поможет усвоить этимология.
5. Результаты констатирующего и контрольного экспериментов свидетельствуют о том, что применение этимологического разбора в начальных классах не только возможно, но и необходимо. Использование этимологического разбора способствовало качественному и количественному совершенствованию словаря младших школьников. Следствием количественного и качественного обогащения словарного запаса с опорой на этимологию слов явилось повышение орфографической грамотности младших школьников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Применение элементов этимологии в процессе словарной работы вызывает у детей неподдельный интерес, и, следовательно, позволяет намного эффективнее воздействовать на речевое развитие детей.

Объектом этимологии являются непроизводные и заимствованные слова, а этимологическому анализу подвергаются слова, немотивированные с точки зрения современных словообразовательных отношений, слова, утратившие внутреннюю форму, и слова, пришедшие их других языков.

Считаем, что, несмотря на всю сложность, этимологический разбор может использоваться на уроках русского языка в начальной школе, так как, во-первых, этимологический разбор дает возможность объяснить современные непроверяемые написания, а во-вторых, способствует формированию орфографического навыка младших школьников. Проведенное исследование позволяет утверждать, что сведения по этимологии доступны младшим школьникам, и прежде всего потому, что этимологический анализ открывает первичные, образные значения слов, а мышление ребенка, пришедшего в начальную школу, образно.

Анализ программ и учебников по русскому языку для начальной школы свидетельствуют о том, что этимологические сведения практически не представлены в программах и учебниках. Однако в большей степени принцип историзма в преподавании русского языка нашел отражение в программе и учебниках С.В. Иванова и др., входящих в учебно-методический комплект «Начальная школа XXI века». В этих учебниках представлены сведения по истории языка, этимологические справки; в ряде случаев этимологические сведения сопровождают слова с непроверяемыми написаниями. Однако стройной и последовательной системы по использованию этимологического анализа в процессе словарно-орфографической работы в анализируемых учебниках не содержится.

Проблема использования этимологических сведений на уроках русского языка анализируется в работах О.Н. Левушкиной, Н.Ю. Штрекер, Н.А. Линк,

В.И. Дроновой, Т.В. Бабушкиной и др. Анализ методической литературы показал, что этимологический разбор используется на уроках русского языка в начальной школе с различными целями: как средство развития языкового чутья учащихся, в процессе работы по орфографии, по развитию речи, по культуре речи. Обращение к этимологии дает возможность решать развивающие и воспитательные цели, связанные с повышением интереса к языку. По мнению многих учителей-практиков и методистов, этимологизирование – естественная языковая способность младшего школьника, подсознательно опираясь на которую, он усваивает значение и правописание новых для него слов.

Проведенный эксперимент подтвердил правильность исходных теоретических положений, позволил определить на межпредметном уровне примерный круг слов, значение и правописание которых необходимо изучать в начальных классах с опорой на этимологию.

В процессе экспериментальной работы была создана система уроков, позволяющая последовательно знакомить младших школьников с этимологией различных групп лексики русского языка:

- иконно русские звукоподражательные слова;
- исконно русские слова, имеющие общеславянские и индоевропейские корни;
- слова современного русского языка, содержащие греко-латинские элементы;
- слова, заимствованные из более поздних латинских языков.

Знакомство с этимологией данных групп лексики позволило создать необходимую лингвистическую базу для осознания учащимися элементов этимологии. В результате экспериментального обучения у абсолютного большинства детей удалось сформировать навыки:

- замечать новые слова и объяснять их значение с опорой этимологию;
- соотносить созвучные слова прежде всего по значению;
- искать орфографическую подсказку в исходном значении слова, в его происхождении.

Результаты экспериментального обучения свидетельствуют о том, что в результате использования этимологического разбора в словарной работе у

школьников было сформировано умение замечать новые слова и объяснять их значение с опорой на значение исторического корня, к которому оно восходит, или элементов, из которых оно состоит.

В ходе проведения формирующего эксперимента у школьников было сформировано представление о языке как о развивающемся явлении, о связи языка с историей страны, народа, о взаимодействии языков мира, заложены основы лингвистического мышления. Этимологический разбор способствовал развитию логического мышления школьников, активизации познавательных процессов, воспитанию интереса к языку. Об этом свидетельствует высокая активность детей на всех уроках.

Считаем, что, соблюдая принцип преемственности в обучении языку, необходимо разработать единую методику применения этимологического разбора в словарной работе на уроках в начальных, средних и старших классах.

Список использованной литературы

1. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку / Л.И. Айдарова. – М.: Педагогика, 1978. – 132 с.
2. Алферов А.Д. Родной язык в средней школе (опыт методики) / А.Д. Алферов. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 439 с.
3. Архипова Е.В. Проблемы речевого развития младших школьников: автореф. диссер. ... доктора наук / Е.В. Архипова. - М., 1998. – 37 с.
4. Арямова О.С. Этимологический словарь / О.С. Арямова, Л.Д. Мали // Начальная школа. – 1992. - № 2. – С. 19-26.
5. Афанасьев П.О. Методика русского языка в средней школе / П.О. Афанасьев. – М.: Учпедгиз, 1967. – 268 с.
6. Бабушкина Т.В. Этимологический анализ в начальной школе / Т.В. Бабушкина // Начальная школа плюс До и После.- 2001. - № 2. – С. 27-30.
7. Баранов М.Т. Научно-методические основы обогащения словарного запаса школьников в процессе изучения русского языка в 4-8 классах / М.Т. Баранов. – М.: Просвещение, 1985. – 134 с.
8. Бархин К.Б. Методика русского языка в средней школе / К.Б. Бархин, Е.С. Истрина. – М.: Педагогика, 1978. – 264 с.
9. Богородицкий В.А. Очерки по языковедению и русскому языку / В.А. Богородицкий. - М.: Академия, 2001. – 110 с.
10. Бородаева О.В. О применении этимологии в обучении орфографии учащимися / О.В. Бородаева // Русский язык в школе. – 1971. - № 3. – С. 29-34.
11. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка / Ф.И. Буслаев. - М.: Просвещение, 1992. - 373 с.
12. Ванюшечкин Т.В. Из опыта применения этимологического анализа в процессе словарно-орфографической работы с учащимися / Т.В. Ванюшечкин // Русский язык в школе. – 1968. - № 3. – С. 40-51.
13. Ванюшечкин Т.В. Изучение иноязычных слов с помощью этимологического анализа / Т.В. Ванюшечкин // Русский язык в школе. – 1969. - № 4. – С. 47-50.

14. Варбот Ж.Ж. Праславянская морфология, словообразование и этимология / Ж.Ж. Варбот. - М.: Наука, 1984. – 115 с.
15. Введенская Л.А. Этимология / Л.А. Введенская, Н.П. Колесников // Учебное пособие. - СПб.: Издательский дом «Питер», 2004. - 221 с.
16. Власенков Л.И. Взаимосвязь обучения орфографии и умственного развития учащихся / Л.И. Власенков. – Казань, 1983. – 44 с.
17. Волина В.В. Этимологический словарь / В.В. Волина. - М.: Новая школа, 2000. - 125 с.
18. Волошина Л.
19. Волошина Л.
20. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Избранные психологические исследования. - М.: Просвещение, 1966. – С. 56- 71.
21. Гвоздев А.Н. От первого слова до первого класса / А.Н. Гвоздев. - Саратов, 1981. – 324 с.
22. Глинкина Л.А. Этимологические тайны русской орфографии: словарь-справочник / Л.А. Глинкина. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 381 с.
23. Добромыслов В.А. Обогащение активного словарного запаса учащихся / В.А. Добромыслов // Русский язык в школе. – 1968. - № 3. - С. 23-29.
24. Дронова В.Н. Новые подходы к организации изучения младшими школьниками родного языка как культурно-исторической среды / В.Н. Дронова // Гаудеамус. Психолого-педагогический журнал. – 2004. - № 2 (6). – С. 127-136.
25. Дронова В.Н. Основные направления работы по изучению младшими школьниками истории родного языка / В.Н. Дронова // Образование в регионе. Научно-методический журнал. - 2002. - № 2. – С. 92-97.
26. Дунаева В.П. Элементы этимологического анализа на уроках русского языка / В.П. Дунаева // Начальная школа. – 2001. - № 7. – С. 28-30.
27. Еременко О.И. Возможности использования историко-лингвистического комментирования на уроках русского языка в начальной школе / О.И. Еременко // Актуальные аспекты формирования и совершенствования

- лингвометодической компетенции учителя 1-4 классов современной школы: сборник научных статей по итогам научно-практической конференции. – СПб.: Сага, 2007. – С. 137-141.
28. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи / Н.И. Жинкин // В защиту живого слова – М.: Просвещение, 1978. – 141 с.
29. Захарова И.В. Работа со словами с непроверяемыми написаниями / И.В. Захарова // Начальная школа. – 1993. - № 11. – С. 53-54.
30. Зубарева Н.Н. Использование этимологического анализа в работе над трудными словами / Н.Н. Зубарева // Формирование гражданского сознания современного учителя: материалы Герценовских чтений. – СПб.: РГПУ, 2005. - С. 94-100.
31. Зубарева Н.Н. Этимология на занятиях по орфографии в 6 классе: пособие для учащихся / Н.Н. Зубарева. – Белгород: БелГУ, 2007. – 120 с.
32. Ипполитова Н.А. Развитие речи и повышение грамотности / Н.А. Ипполитова // Русский язык в школе. – 1997. - № 1. – С. 8-9.
33. Камчатнов А.М. Введение в языкознание / А.М. Камчатнов, Н.А. Николина // Учебное пособие. - М.: Наука, Флинта, 2001. – 232 с.
34. Канакина В.П. Работа над трудными словами в начальных классах: пособие для учителя / В.П. Канакина. - М.: Просвещение, 1991. – 111 с.
35. Кохичко А.Н. Использование этимологических справок в процессе системного изучения непроверяемых и труднопроверяемых слов / А.Н. Кохичко // Актуальные аспекты формирования и совершенствования лингвометодической компетенции учителя 1-4 классов современной школы: сборник научных статей по итогам научно-практической конференции. – СПб.: Сага, 2007. – С. 89-101.
36. Кохичко А.Н. Этимологический анализ как методический прием при обучении орфографии / А.Е. Кохичко // Начальная школа. – 1998. - № 1. – С. 23-27.
37. Кохичко А.Н. Этимология в помощь орфографии: пособие для учителя 1-4 классов / А.Н. Кохичко. – Мурманск, 1995. – 129 с.

38. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 121 с.
39. Купров В.Д. Словарная работа на уроке русского языка / В.Д. Купров // Начальная школа. – 1990. - № 3. – С. 21-26.
40. Ладыженская Т.А. Особенности развития связной речи детей младшего школьного возраста / Т.А. Ладыженская, Т.И. Тамбовкина // Характеристика связной речи детей младшего школьного возраста: сборник научных трудов. – М., 1991. – 4. 23.
41. Левушкина О.Н. Закрепление лексики, освоенной с помощью этимологического анализа / О.Н. Левушкина // Начальная школа – 2001. - № 5. – С. 47-52.
42. Левушкина О.Н. Развитие лингвистического мышления школьников с помощью элементов этимологического анализа / О.Н. Левушкина // Преподаватель. - 1999а - № 2-3. – С. 45-52.
43. Левушкина О.Н. Словарные диктанты с опорой на этимологический анализ / О.Н. Левушкина // Русский язык в школе. – 1999б. - № 6. – С. 22-26.
44. Линк Н.А. Этимология и формирование языковой компетенции младшего школьника / Н.А. Линк // Начальная школа плюс До и После. – 2008. - № 2008. - № 11. – С. 18-21.
45. Лихтман Р.И. Простите, а как же словообразование / Р.И. Лихтман // Русский язык (Приложение к газете «Первое сентября») – 1998. - № 6. (126) – С. 4-13.
46. Львов М.Р. Основы теории речи: учебное пособие / М.Р. Львов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 248 с.
47. Львов М.Р. Правописание в начальных классах: методические указания ко всем темам программ по русскому языку / М.Р. Львов. - Тула, 2001. – 256 с.
48. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. - М.: Дрофа, 1997. – 256 с.
49. Львов М.Р. Школа творческого мышления: пособие для учителя / М.Р. Львова. - М.: Просвещение, 1993. - 124 с.
50. Львова С.И. Развитие языкового чутья и опора на него в обучении родному

- языку/ С.И. Львова // Русская словесность. – 2003. - № 1. – С. 41-45.
- 51.Максимов, Л.Ю. Понятие языковой системы в школьном курсе русского языка / Л.Ю. Максимов // Русский язык в школе. - 1993. - № 4. – С. 3-10.
- 52.Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст]: учебное пособие / Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 464 с.
- 53.Методика преподавания русского языка в школе: учебник [Текст]: учебное пособие / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; Под ред. М.Р. Львова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 368 с.
- 54.Никитина Е.И. Изучение слов с непроверяемыми написаниями в 4 классе: пособие для учителей / Е.И. Никитина // Обучение орфографии в восьмилетней школе. – М.: Просвещение, 1974. – 144 с.
- 55.Никитина Е.И. Уроки русского языка в 4 классе (из опыта работы): книга для учителя / Е.И. Никитина. – М.: Просвещение, 1985. – 239 с.
- 56.Новикова Ю.В. Обогащение словаря учащихся в период обучения грамоте / Ю.В. Новикова // Развитие речи младших школьников: межвузовский сборник научных трудов. – М.: МГПИ, 1983. – С. 20-30.
- 57.Окулова Г.В. Словарная работа на уроках русского языка в начальной школе / Г.В. Окулова // Методическое пособие для учителей начальных классов. – Оса: Росстани, 1992. – 40 с.
- 58.Орлов Ю.И. Этимологический анализ слова. Материал для учебно-творческих работ / Ю.И. Орлов // Начальная школа. – 2002. - № 1. – С. 36-38.
- 59.Откупщиков Ю.В. К истокам слова. Рассказы о науке этимологии: книга для учащихся / Ю.В. Откупщиков. – М.: Просвещение, 1986. – 176 с.
60. Ольгович С.И. Этимология и орфография: учебное пособие / С.И. Ольгович. – М.: Дрофа, 1996. – 98 с.
- 61.Пизани В. Этимология / В. Пизани. – М.: Наука, 1966. – 247 с.
- 62.Приступа Г.Н. Об элементах этимологического разбора на уроках русского языка / Г.Н. Приступа // Начальная школа. – 1999. - № 4. – С. 67-73.
- 63.Пронина И.В. Изучение трудных слов с применением этимологического

- анализа: пособие для учителя / И.В. Пронина. - М.: Просвещение, 1964. - 56 с.
- 64.Рождественский Н.С. Обучение орфографии в начальной школе / Н.С. Рождественский. - М.: Просвещение, 1978, - 131 с.
- 65.Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Караулов Ю.Н. - М.: Академия, 1997. - 703 с.
- 66.Рыбников И.А. Язык ребенка / И.А. Рыбников. - М.: Просвещение, 1971. – 97 с.
- 67.Рыбникова М.А. Изучение родного языка (Заметки и задачи) / М.А. Рыбникова. – Минск, 1969. – 103 с.
- 68.Современный русский язык. Морфемика. Словообразование: учебное пособие / Л.С. Филиппова. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 248 с.
- 69.Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте / И.И. Срезневский // Родное слово. Избранные труды. – М.: Просвещение, 1986. - 173 с.
- 70.Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе: учебник / А.В. Текучев. – М.: Просвещение, 1980. - 414 с.
71. Топоров В.Н. Этимологические исследования по русскому языку / В.Н. Топоров // Вып. 1-10. - М.: Наука, 1976. – 211 с.
72. Топоров В.Н. О некоторых теоретических основаниях этимологического анализа / В.Н. Топоров // Вопросы языкознания. – 1960.- № 3. – С. 45-51.
73. Трубачев О.Н. Приемы семантической реконструкции / О.Н. Трубачев / Сравнительно-историческое изучение языков разных семей. Теория лингвистической реконструкции. - М.: Наука, 1988. – 211 с.
74. Трубачев О.Н. Задачи этимологических исследований в области славянских языков / О.Н. Трубачев / Актуальные проблемы славяноведения. - М.: Наука, 1961. – 121 с.
- 75.Ушинский К.Д. Педагогическая антропология / К.Д. Ушинский / Педагогические сочинения. – Т. 5. – М.: Просвещение, 1990. – С. 121- 152.
- 76.Ушинский К.Д. Родное Слово: книга для детей и родителей / К.Д.

- Ушинский. - Новосибирск: Мангазея, Детская литература, 1999. – 448 с.
77. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи: пособие для учителя / Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
78. Харченко В.К. Виды лингвистического разбора / В.К. Харченко. Воронеж, ВГУ, 1983. – 231 с.
79. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. – М.: Владос, 2000.- 240 с.
80. Чернышев В.И. Живой язык в первоначальном преподавании / В.И. Чернышев / Избранные произведения в 2-х т. / Т. 2. - М.: Просвещение, 1970. - 718 с.
81. Чупринова Н.И. Умственное развитие и обучение / Н.И. Чупринова. – М.: Столетие, 1994. 192 с.
82. Шанский Н.М. Проблемы лингвистического образования / Н.М. Шанский // Русский язык в школе. - 1993. - № 5.- С. 23-26.
83. Шанский Н.М. Школьный этимологический словарь русского языка / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. - М.: Дрофа, 2003. - 400 с.
84. Шанский Н.М. Этимологический анализ слова / Н.М. Шанский // Русский язык в школе. – 1966. - № 4. – С. 55-64.
85. Шелепова Л.И. Русская этимология: теория и практика: учебное пособие / Л.И. Шелепова. – М.: Академия, 2007. – 128 с.
86. Школьный этимологический словарь русского языка: Происхождение слов / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. - М.: Дрофа, 2003. – 400 с.
87. Штрекер Н.Ю. Современный русский язык: Историческое комментирование: учебное пособие / Н.Ю. Штрекер. – М.: Академия, 2005. – 240 с.
88. Штрекер Н.Ю. Элементы исторического комментирования на уроках русского языка и чтения / Н.Ю. Штрекер // Начальная школа. – 2005. - № 4. – С. 23-26.
89. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и эксперименте в языкознании / Л.В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – С. 24-39.

Запись на доске Урок № 1.

Введение в этимологию.

Звукоподражательные слова в нашем языке

1. Слово учителя.

В зимний морозный день иду я по тропинке. Вдруг откуда-то издалека до меня доносится тихий свирястящий звук. Чем дальше я иду, тем громче становится звук. Он будто льется на меня с неба. Что это?

Я осматриваюсь. Тропинка. Кусты. Впереди – огромный тополь. На его ветвях сидят птицы. Каждая чуть больше воробья, оперенье розовое, на голове – хохолок. Так вот кто издает загадочные звуки: «Свири-свири-свири». Кажется, что поет само дерево. Догадались, что за птицы?

Это свирестели, которые в наши края прилетают только на зиму. (Демонстрируется картинка с изображением этой птицы).

2. Словарная работа.

СВИРИСТЕЛЬ (свири - свири).

В этом слове исторический корень –*свири-* (мы его и в тетрадях учеников: *Свирестель* (свири - свири). пунктирной дужкой). Современный корень – *свирист-* (выделим обычной дужкой). Родственное слово – *свирестеть* (тоже выделяем современный и исторический корни).

3. Зрительный диктант.

Свиристели прилетели,

Принесли с собой м..тели. (З.Александрова).

4. Беседа.

Разные птицы подают голос по-разному. Из звуков, которые они издают, было образовано немало слов - названий птиц.

- Как вы думаете, какие птицы сами себя называют? (Учитель ставит запись с голосами птиц, показывает картинки с изображением этих птиц).

- Синь-синь-синь! - распевает в погожий день синичка.

- Щег-щег-щег! - щелкает щегол.

- Пел-пел-пел! - выкрикивает перепел.

5. Диктант с последующей самопроверкой.

- Напишите названия птиц, голоса которых вы слышали по образцу: (синь-синь) синица.

Самопроверка по записи на доске: (синь-синь) синица, (щег-щег) щегол, (пел-пел-пел) перепел.

6. Беседа.

Мы узнали, так возникли названия некоторых птиц. Наука, которая изучает происхождение, историю слов, называется этимологией. На доске надпись: *Этимология* – наука о происхождении слов;

Этимон - исходное значение слова.

Логос - наука.

То, что учёные узнали о происхождении слов, записано в словаре, который так и называется «Этимологический словарь».

Сегодня мы поговорили о тех названиях птиц, которые возникли в результате подражания звукам.

- Посмотрите на названия птиц, которые мы записали, и скажите, к какой части речи они относятся и почему?
- Подумайте и скажите, есть ли глаголы, возникшие на основе звукоподражания?
- Какие звуки издают свиристели? А на вопрос что делают? ответим (Свиристыя).

7. Прослушивание фонограммы с голосами птиц.

Задание: попробуйте определить, как люди подражают звукам, издаваемым этими птицами, и догадаться, какие глаголы образованы от этих звукоподражаний. Звучит фонограмма с голосами воробья, сороки, орла.

8 Беседа.

- Какие звуки издают воробьи? (чик-чирик - чирикают).
- Какие звуки издают сороки? (стрек-стрек - стрекочут).
- Какие звуки издают орлы? (клек-клек - клекочут).

9. Комментированное письмо с обоснованием.

Напишите звукоподражательные глаголы по образцу:

Свири – свири – свиристыя

Чирик – чирик – чирикают.

Стрек – стрек - стрекочут.

Клек-клек - клекочут.

10. Творческое списывание.

Задание: Прочитайте глаголы, выпишите из них только те, которые образовались от звукоподражаний. Составьте с ними предложения.

Шелестеть, ходить, цокать, расти, смотреть, жужжать.

Запись в тетрадях учеников: *шелестеть, цокать, жужжать.*

11. Творческий диктант.

Задание: Составьте с выписанными глаголами и предложения на тему «Звуки весеннего леса».

Примерная запись в тетрадях учеников:

Звуки весеннего леса

Шелестят молодые листочки. Жужжат майские жуки. Цокают проворные белочки.

12. Творческое списывание.

Две колонки. В первой записаны названия птиц. Во второй (вразброс) - глаголы, передающие голоса птиц. Задание: верните голоса птицам. Спишите существительные и глаголы в нужном порядке.

Сороки *чирикают*

Воробьи *стрекочут*

Свиристели *клокочут*

Орлы *свиристыя.*

13. Знакомство детей с литературой об этимологии слов.

Сегодня вы уже видели этимологический словарь, где можно найти сведения о происхождении слов. Ну кроме того, есть интересная книги для

детей: Лев Успенский «Почему не иначе?», Валентина Волина «Учимся. Играя» и Валентина Волина «Этимологический словарик».

14. Сочинение-миниатюра.

Вспомните, историю каких слов вы узнали сегодня на уроке? (дети перечисляют названия птиц и глаголы). Выберите любое слово и напишите сочинение-миниатюру (маленькое сочинение) на тему «Почему так называется?»

Приведем примеры таких сочинений.

Свиристель

Свиристель так назвали потому, что она издаёт звуки свири-свири. Она как будто произносит своё имя. (Олег К.)

Почему синица так называется?

Синица обычно кричит синь-синь. И у неё зеленовато-синяя грудка. За это и получила имя синица. (Маша С.)

УРОК № 2.

Почему некоторые птица и растения получили именно такое название
(работа над словами второй группы)

1. Беседа.

Люди давали имена птицам не только по их голосам. Иногда птицы называли по внешнему виду, по повадкам, даже по названию их родины. Попробуем отгадать, по какому признаку названы птички. (Показываем изображения птиц. Дети называют их и пытаются объяснить название).

1) Ученик читает загадку, остальные отгадывают, о какой птице идет речь.

На ветвях, украшенных
Снежной бахромой,
Яблоки румяные
Выросли зимой.
Яблоки на ветке
Весело снуют
Гусениц мороженных
Яблоки клюют (Т. Белозеров).

Учитель показывает рисунок с изображением снегиря.

4. Свободный диктант.

Дрозды

Осень в лесу. Не слышно птичьих песен. Дрозды-рябинники собрались возле рябин в стаи и откармливаются перед тем, как улететь в теплые края (Г. Снегирев).

5. Этимологический диктант с обоснованием (на догадку).

Задание: угадайте слово по этимологической подсказке.

Растет низко, к земле близко (земляника).

Вкус у ягоды хорош,

Но сорви её поди-ка:

Вся в колючках, будто еж, -

Потому и ... (ежевика).

Запись на доске и в тетрадях учащихся: (*земля*) *земляника*, (*ежь*) *ежевика*.

Учитель показывает рисунок. Как называется эта ягода? Почему?

Костяника

Облепиха

Малина.

Запись на доске и в тетрадях учащихся: (*кость*) *костяника* (*облепит*) *облепиха*, (*мальй*) *малина*.

В средней полосе есть кустарник, ягоды которого становятся вкусными только после того, как их закалят первые осенние морозы. Как оно называется?

Калина.

В старину в русском языке было слово *смород* – сильный запах. От него и образовалось название этого ягодного кустарника. Что это за растение и почему оно так названо?

Смородина.

Запись на доске и в тетрадях учащихся: (*закалка*) *калина*, (*смород*) *смородина*.

6. Составление этимологического гнезда.

Наш язык очень древний. С тех пор, как оно возник, прошло очень много времени. Но по словам, которые сейчас существуют в языке, можно узнать его прошлое. Например, ученые установили, что в старину в нашем языке было слов *лоп*, означавшее широкий лист. Как вы думаете, название какого растения с такими листьями есть в современном русском языке?

- Лопух.
- Какое ручное орудие имеет широкий, плоский конец?
- Лопата.
- В теле млекопитающих есть кость, название которой связано по происхождению с корнем – *лоп*? Что это за кость?
- Лопатка.

Запись на доске и в тетрадях учащихся: *лоп*. – *лопух*, *лопата*, *лопатка*.

7. Творческий словарный диктант.

Задание: по краткой этимологической справке попробуйте узнать и правильно записать название гриба.

1. Гриб, который чаще всего растет под березами (подберезовик, под березой). 2. Гриб, который растет около пенька, или на пеньках (опенок, около пня). 3. Гриб, имеющий маслянистую пленку на шапке (масленок, масло). 4. Гриб, который растет преимущественно в сосновом бору (боровик, бор).

8. Сочинение-миниатюра.

Задание, мы знаем, как и почему пишутся названия многих растений. Для выполнения следующего задания вам понадобятся эти знания. Каждый из вас, вероятно, ходил по грибы. Вспомните какой-либо интересный случай, который произошел с вами во время похода в лес за грибами. Напишите об этом маленькое сочинение.

Урок № 3.

Что мы знаем об этимологии

Оборудование: панно и букеты из осенних листьев, рисунки, фотографии с изображением осенних деревьев.

1. Словарная работа.

Находим вместе с учениками в орфографическом словаре слово *корабль*, обращаем внимание на вторую букву в нем.

Уточняем семантику слова. Корабль – это крупное морское судно.

Затем слово орфографически проговаривается, хором, вполголоса.

Учитель записывает слово на доске, ученики – в индивидуальные словарики. Букву *о* выделяют.

Выяснение этимологии слова: как вы думаете, почему морское судно называли словом *корабль*, от какого слова оно образовано?

Дети высказывают свои предположения. Затем учитель объясняет.

- Исконно русское слово *корабль* было образовано от той же основы, что и *кора*, *короб*, *корыто*. Что у них общего? И *короб*, и *корабль*, делали из ствола дерева, снаружи которое было покрыто корой. Если слова *корабль* и *кора* были в древности родственными, то, как вы думаете, как можно проверить букву *о* в слове *корабль*?

Всеобщими усилиями найдены проверочные слова: *корка*, *корочка*. Записывается в словарик проверочное слово: *кОрабль (кОрка)*.

Подбираются родственные слова: *кораблик*, *корабельный*, *корабел*, *кораблестроитель*.

- Посмотрите на родственные слова, которые мы сейчас записали и найдите у них общий корень.

Дети высказывают различные предположения: *кор-*, *кора-* *кораб-*, *корабль*.

Учитель поясняет: в древние времена слова *корабль*, *корка*, *корыто* были родственными, поскольку имеют исторический корень –*кор-*, обозначим его пунктирной дужкой. Но сейчас у этих слов разное значение и разные корни. *Корабль* – все слово корень. Какую еще часть слова нужно выделить? (нулевое окончание).

Аналогично разбирается втрое слово: *кораблик*.

2. Зрительный диктант.

- Вспомните, в кой сказке А.С. Пушкина вы встречали слово *кораблик*. После того, как прозвучит название сказки и необходимые строки, на доске открывается запись:

Ветер по морю гуляет

И к...раблик подгоняет.

Он бежит себе в волнах

На поднятых п..русах.

- Какие буквы нужно записать вместо точек? Почему?
- Почему нет запятой после слова *гуляет*?
- Проговорим эти строки хором.
- Закройте глаза, представьте мысленно эти строки и проговорите их про себя,

потом напишите.

После того, как дети запишут предложения, запись на доске вновь открывается, и дети проверяют себя.

3. Конструирование предложений.

Задание: составить предложения со словами *корабль, кораблик*. Учитель и школьники слушают составленные предложения, выбирают лучшее и записывают его на доске и в тетрадях.

4. Подведение итогов.

- Какой раздел науки о языке часто помогает нас проверить написание «трудных» слов?
- Проверить написание трудных слов очень часто помогает этимология.
- Как пишется слово *корабль*? Почему?
- Слово *корабль* пишется с буквой о. проверочные слова *корка, корочка*.

Урок № 4.

«Языки и народы мира взаимодействуют» (В.Г. Белинский)
(Об этимологии слов, содержащих греко-латинские корни)

1. Вступительное слово учителя.

И среди своих законных
Слов, в отечестве рожденных,
Есть под властью Словаря
Много слов иноплемённых,
Издавека завезённых
Через горы и моря (Я. Козловский).

2. Лингвистическая загадка.

- Сравните слова *астра* и *астроном*. Есть ли у них сходство? В чем оно? (слова похожи по звучанию).
- Для того, чтобы установить, есть ли сходство в значении этих слов, нужно обратиться к их этимологии.

3. Сообщение учителя.

В нашем языке есть слова, к которым мы очень привыкли, над происхождением которых мы не задумываемся и не подозреваем, что они заимствованы из других языков. К таким словам относится и слово *астра*. В начале 18 в. одному французскому ботанику прислали из Китая семена неизвестного растения. Семена посеяли в саду в Парижском ботаническом саду, и растение расцвело красным лучистым цветком с желтой серединой.

Оно походило на большую маргаритку. Французам понравился этот цветок, и они назвали его королевой маргариток. Ботаники-садовники стали выводить новые сорта этого цветка различной окраски. И спустя двадцать два года расцвел невиданный махровый цветок. Увидев его, один из ботаников воскликнул: «Астер!», это значит по-гречески «Звезда». С тех пор этот цветок и стали звать астрой.

4. Словарная работа.

Астроном – человек, занимающийся астрономией. О слове *астроном* в

этимологическом словаре сказано, что оно заимствовано из греческого языка, в котором слово *астор* значит звезда, а слово *номос* – закон. Значит слово астроном значит – «человек, знающий законы».

Запись слова и его этимологии в словарики.

- В каком еще известном вам слове есть часть *-ном*, от греческого *номос* – «закон» (Агроном). Что значит первая часть этого слова? (*агро* – земля).
- Какими приборами пользуется астроном для изучения законов звезд? (Бинокль, телескоп).
- В чем разница между биноклем и телескопом? (показать рисунки). Бинокль имеет две трубы, телескоп - одну трубу.
- Если обратиться к происхождению этих слов, к их исходному значению, то найдем подтверждение этому. Слово *телескоп* от греческого *теле* – «далеко» и *скопео* – «смотрю». То есть телескоп – это прибор для дальнего видения. Слов *бинокль* образовано с помощью сложения части латинского слова *бини* - «пара, два», и латинского же слова *окулус* – «глаз».

Запись в тетрадях учеников:

Астроном (от греч. астрон – «звезда» и номос – «закон».

Телескоп (от греч. теле – «далеко» и скопео – «смотрю»

Бинокль (от лат. бини – «два, пара» и окулюс – «глаз»).

Устно: *окулист* (врач – специалист по глазным болезням), *окуляр* (часть оптического прибора, обращенная к глазу человека), Устаревшее слово *око* (глаз) того же корня.

5. Свободный диктант.

Прочитайте текст. Почему телескопы названы «глазами» астрономов?

Телескопы – «глаза» астрономов – находятся в специально для них построенных домах-башнях с круглыми крышами-куполами. Когда наступает ночь, «зоркий глаз» – труба телескопа – нацеливается в небо, где в вышине мерцают неведомые далекие миры.

6. Выборочный диктант.

Прослушайте фрагмент стихотворения Андрея Усачева «Теле-сны». Назовите слова, содержащие элемент «теле» в значении «далеко».

Много есть на свете теле-:

Телевизор, телефон,

Тепатия, тефтели...

А Иван на той неделе

Вдруг придумал теле-сон.

Оно придумал это теле_,

Чтобы жители земли,

Лежа в собственной постели,

Видеть сон его могли.

И объемные цветные

На простор теле-волны

Выплывали бы смешные

Или сказочные сны.

Какое слово в этом ряду лишнее? Докажите свою точку зрения,

проанализировав значение слов. Выпишите из стихотворения слова, имеющие элемент *теле* в значении «далеко».

7. Сочинение-миниатюра «Что нового я узнал сегодня о слове?»

Урок № 5.

«Все народы меняются словами, занимают их друг их у друга» (В.Г. Белинский)

(Об этимологии слов, заимствованных из современных европейских языков)

1. Письмо по памяти.

Воробьи по проводам

Скачут и хохочут.

Видно, строчки телеграмм

Ножки им щекочут (С. Маршак).

2. Разгадывание кроссворда.

1. Астрономический прибор для изучения небесных тел по их электромагнитному излучению. 2. Ручной оптический прибор из двух параллельно соединенных зрительных трубок для рассматривания далеких предметов. 3. Наука о космических телах, образуемых ими системах и о Вселенной в целом. 4. Врач – специалист по глазным болезням.

3. Словарная работа.

Кроссворд (*кросс* - англ. «пересечение», *ворд* – «слово»).

Кроссвордный.

4. Подбор слов с английским элементом *кросс*-

Кросс – спортивный бег, некоторые виды гонок по пересеченной местности (неровной, с холмами и оврагами); *кроссовки* – род спортивной обуви для бега.

5. Орфографическая работа.

- На одном из уроков второклассница сказала мне, что слово *кроссовки* пишется с буквой *а* и одной буквой *с*, так она проверяла его словом *красный*. Кроссовки у меня красные, - сказала эта девочка. Права ли она? Как, на ваш взгляд, следует проверить правописание слова *кроссовки*?
- Слово *кроссовки* проверяется словом *кросс*, так как обозначает обувь для бега по пересеченной местности.

6. Беседа.

- Заимствованные слова могут не только одинаково начинаться, но и одинаково заканчиваться. Вспомните как можно больше слов, заканчивающихся элементом *бол*-. Случайно ли это?
- Футбол, волейбол, баскетбол.
- Эти слова пришли к нам из английского языка, где *бол* означает «мяч». И значение, и правописание этих слов мы сможем узнать более точно, если узнаем о значении первых частей этих слов. В английском языке *фут* значит «нога», *волей* – «полет», *баскет* – «корзина».
- Есть такой вид спорта, называемый мотобол. Сможете ли объяснить, в чем его особенность? Что вам помогло это понять.

- Вспомните как можно больше слов с элементом *-скоп*, который имеет значение «смотрю». Найдите доказательство этого в значении подобранных слов.

7. Самодиктант.

- Запишите в тетрадь слова, содержащие греческий элемент *скоп-* в значении «далеко» (один человек пишет на доске).
- Запишите в тетради слова, содержащие элемент *скоп-* в значении «смотрю».

Примерная запись в тетрадях учащихся:

(Теле-) телефон, телефонный, телефонист, телефонистка, телефонограмма, телеграф, телеграфист, телеграфистка, телеграмма, телевизор, телевидение, телеэкран, телевещание, телезритель, телепрограмма, телескоп.

(-скоп) телескоп, фильмоскоп, микроскоп, калейдоскоп.

8. Подведение итогов урока.

СЛОВАРНЫЕ ДИКТАНТЫ С ОПОРОЙ НА ЭТИМОЛОГИЮ

1. Узнай слово по полной этимологической справке о нем.

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

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

2. Узнай слово по началу этимологической справки к нему.

1. Это слово образовано от слова *белый*. 1. Это слово образовано от слова *лат*. 3. Это слово образовано от слова *дерево*. 4. Это слово образовано от слов *мед* и *ведать*. 5. Это слово образовано от латинского слова *ветус*. 6. Это слово образовано от слова *конь*. 7. Это слово образовано от двух французских слов *трам* и *вау*. 8. Это слово образовано от слова *падать*.

3. Диктант с обоснованием.

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

4. Самодиктант.

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

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